Министерство образования и науки Московской области

**Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет»**

Ресурсный центр педагогического образования Московской области

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Омский государственный педагогический университет»**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Международная научно-практическая конференция

Сборник материалов

9-10 июня 2016 года

Министерство образования и науки Московской области

**Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет»**

Ресурсный центр педагогического образования Московской области

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Омский государственный педагогический университет»**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

**Сборник материалов
международной научно-практической конференции
(9-10 июня 2016 г.)**

**г.о. Орехово-Зуево
2016**

УДК 376
ББК 74.04+74.244.6
И 65

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Государственного гуманитарно-технологического университета

Редакционный совет:
Бухаренкова О.Ю.,
кандидат исторических наук, доцент, директор
Ресурсного центра педагогического образования Московской области
Телина И.А.,
кандидат педагогических наук, доцент,
специалист отдела мониторинговых исследований
Ресурсного центра педагогического образования Московской области
Тимохина Т.В.,
кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по научной работе
Ресурсного центра педагогического образования Московской области

И 65 **Инклюзивное образование: теория и практика** [Текст]: сборник материалов международной научно-практической конференции /отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина, Т.В. Тимохина. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. – 955 с.
ISBN 978-5-87471-162-7

В сборнике представлены материалы международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика» (9-10 июня 2016 года, г.о. Орехово-Зуево). Материалы сборника отражают теоретические и практические аспекты внедрения инклюзивных технологий психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей в различных образовательных организациях России и зарубежья. Сборник адресован специалистам органов управления образованием и руководителям инклюзивных образовательных организаций субъектов Российской Федерации, руководителям и специалистам психолого-медико-педагогических консилиумов общеобразовательных организаций, руководителям и специалистам территориальных и центральных психолого-медико-педагогических комиссий субъектов Российской Федерации, российским и зарубежным экспертам, ученым, преподавателям вузов, педагогам, реализующим инклюзивное образование, представителям общественных организаций, решающим проблемы образования, социокультурной реабилитации и психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

При перепечатке материалов ссылка на данное издание и авторов обязательна.

УДК 376
ББК 74.04+74.244.6

© Авторы статей, 2016
© ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2016
© Оформление. Редакционно-издательский отдел ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие……. **14**

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ, ФИЛОСОФСКИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **16**

Алехина С.В. К вопросу психологической готовности учителя к включающему образованию…… **16**

Дитяткина И.А., Бузик Т.Ф. Инклюзивное образование: теоретические аспекты…….. **21**

Илларионова Л.П. Особенности социально-педагогической работы с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ…….. **27**

Кашникова Е.Ю. Теоретико-методологические аспекты инклюзивной музейной педагогики…… **32**

Кириченко С.А. Социокультурный контекст становления толерантного отношения к людям с инвалидностью и региональный аспект деятельности по инклюзивному образованию……..…… **36**

Ковалевич М.С. Инклюзивное образование в Беларуси: субъектный подход……...…….. **46**

Кэрролл В.В. Специфика переходного периода инклюзивного образования в Англии……. **60**

Ларина И.Б. Инклюзивное обучение как один из компонентов модернизации современного образовательного процесса…… **75**

Никулина Е.Г., Кузьмина О.С. Тенденции развития инклюзивного образования за рубежом…… **79**

Новикова К.Н., Алдошина М.И. Инклюзивное образование: актуальные проблемы и перспективы развития…… **87**

Олэреску В.Ф. Теоретические аспекты инклюзии и интеграции в контексте специальной психопедагогики…….…….. **93**

Полторацкая Н.Л., Репина Г.А., Назарова А.И. К вопросу о моделировании дорожной карты инновационно-инклюзивного развития региона……..…….. **101**

Салаватулина Л.Р. Научные взгляды Л.С. Выготского и инклюзивная практика в образовании……...…… **107**

Скоробогатова Н.В. Взаимодействие специалистов как условие эффективного научно-методического обеспечения инклюзивного образования……..…….. **113**

Чжен И.Н. Опыт пилотирования инклюзивного образования в рамках проекта «Дошкольное образование в Кыргызской республике»……. **122**
Ялов В.П., Мешков В.В. Инклюзивный туризм как компонент философии независимого образа жизни инвалидов……..……. **130**

РАЗДЕЛ II. ИССЛЕДОВАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ **136**

Агаркова Ж.Ю., Сафонова М.А. Социально-педагогический проект «Информированность общества об инклюзивном образовании»……..… **136**
Артюх Е.В., Кудеринова Г.Т. К вопросу о тьюторстве в инклюзивном образовании……. **140**
Безгодова А.А. К вопросу об отношении сверстников и педагогов к инклюзивному образованию…….. **144**
Белицкая К.М., Кузьмина О.С. Особенности инклюзивного образования в Омской области…….. **151**
Дугинова Е.А. Электронные образовательные ресурсы в сопровождении семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья…… **157**
Еремина И.А. Привлечение учащихся к волонтерской деятельности для оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья…… **161**
Илларионов С.В. Психолого-педагогическая работа с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ…… **165**
Искаков Б.А. Современные электронные образовательные ресурсы….. **174**
Испулова С.Н. Субъекты социально-педагогической поддержки семьи, воспитывающей ребенка-инвалида…… **177**
Кормушина Н.Г. Основные направления психологического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья……. **182**
Кузьменко Н.И. Роль семьи в формировании инклюзивной готовности ребенка…….. **189**
Курачев Д.Г. Интернет как возможность связи с миром и образования инвалидов……. **193**
Кутц П.А., Викжанович С.Н. Исследование глагольного словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи на школьном логопункте……..……..……. **197**
Кэрролл В.В., Талтон М. Факторы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями аутистического спектра (на основе

опыта Великобритании)……. **200**
Мазова А.М., Онойченко Е.В. Особенности организации деятельности консилиума образовательной организации в условиях инклюзии…..…… **211**
Маметьева О.С. Технология социального сопровождения семьи с ребенком-инвалидом в системе образования…….……. **221**
Маркевич И.Д. Исследование профессиональной компетентности педагогов и специалистов образовательных организаций на этапе введения ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ… **227**
Мельник Ю.В. Технологии социальной инклюзии нетипичного учащегося в образовательное пространство…… **238**
Муллер О.Ю., Рассказов Ф.Д., Ротова Н.А. Кластерный подход в инклюзивном образовании лиц с особыми образовательными потребностями…….. **247**
Обухова Н.В. Инклюзия детей с врожденной расщелиной губы и неба в образовательное пространство…… **253**
Павлова И.А., Кошенко О.В. Разработка программы логопедического сопровождения детей с тяжелыми речевыми нарушениями…….. **258**
Петрова О.Н. Содержание и организация социально-педагогической деятельности воспитателей, психологов и социальных педагогов в работе с детьми-инвалидами…….……..……. **262**
Посашкова И.П. Исследование готовности педагогов к внедрению ФГОС образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (на примере Федеральной стажировочной площадки в Омской области)……..……. **266**
Приступа Е.Н. Социальное сопровождение семьи с ребенком с ограничением жизнедеятельности…….……..……. **276**
Протопопова Е.А., Толкачева Т.В. Практики психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях ППМС-центра…….…….. **281**
Сайфуллина Н.А., Корнийченко Т.Ю. Логопедическая работа в условиях структурного подразделения «лекотека» с применением музыки в системе коррекции тяжелых нарушений речи…….……..….. **288**
Сончик А.В. Логоритмика в системе коррекционной работы с детьми с ОВЗ…….….. **294**
Телина И.А. Внедрение инклюзии в учреждение социальной реабилитации несовершеннолетних……..……..... **297**
Телина И.А. Социально-педагогическая реабилитация детей-инвалидов

на примере центра социальной помощи семье и детям «Согласие» г. Орска…… **303**
Терентьева Н.П. Критерии оценки диагностических компетенций педагогов, реализующих инклюзию……...……. **307**
Ульянова Ю.А. Использование электронного каталога ресурсов на основе АИБС «МАРК-SQL» в работе педагога с детьми с ограниченными возможностями здоровья……. **311**
Хуснутдинова М.Р. Инклюзивное образование в г. Москве: динамика информированности основных участников……... **316**
Чепелкина О.Б. Проведение мониторинга учебных действий школьников с ограниченными возможностями здоровья, интегрированных в организации общего типа……. **325**
Шилова И.М. Практические проблемы инклюзивной практики в образовательной среде……. **328**
Юдина Т.А., Алехина С.В. Основные направления современных зарубежных исследований по проблемам инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями……. **334**
РАЗДЕЛ III. ИНКЛЮЗИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ **341**
Антипова Е.В. Подготовка дошкольников с особыми образовательными потребностями к инклюзивной школьной практике посредством метода проектов…… **341**
Бакаева О.Н. Феномен одаренности детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья……. **346**
Беляева О.Н. Ресурсы метода sand-art при работе с детьми дошкольного возраста в контексте инклюзивного обучения……. **350**
Булдакова С.А., Гостева О.П. Реализация государственной программы об инклюзивном образовании «Доступная среда» на примере работы ДОУ с детьми с расстройствами аутистического спектра…….. **355**
Бучилова И.А., Бердышева И.А. К вопросу преодоления психической и социальной депривации детей с ОВЗ дошкольного возраста в процессе инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении…….. **361**
Власова М.М. Коррекционная работа с детьми с ОВЗ (общие специфические расстройства психики)……. **368**
Глухова О.А., Леханова О.А. Социально-психологические аспекты развития рефлексии в общении у старших дошкольников с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования…….. **380**

Глушкова И.М. Роль воспитателя, педагогов-специалистов в воспитательно-образовательном процессе в комбинированной группе инклюзивной направленности……..……. **385**
Даниловская Г.Ф., Семкина Е.С. Особенности психолого-педагогического сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного инклюзивного центра……. **390**
Дронова М.И., Иванова О.Н., Юрлина О.Ф., Яркина Е.Н. Технология сопровождения детей с нарушениями зрения в группе общеразвивающей и комбинированной направленности детского сада…… **399**
Дымаренок Е.Д. Специальное и инклюзивное образование дошкольников с ограниченными возможностями здоровья как взаимодополняющие системы…… **406**
Зюбенко Е.А., Шумилова Т.В. Опыт организации инклюзивной практики для детей с ОВЗ в дошкольной образовательной организации общего типа……..…... **413**
Каракулова Е.В. Планирование и реализация индивидуальных коррекционно-развивающих программ для детей с речевыми нарушениями в условиях работы мини-садов…… **421**
Киянченко Е.А. Межличностное взаимодействие детей с ОВЗ со сверстниками в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации……..... **429**
Киянченко Е.А. Особенности инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации в соответствии с ФГОС… **434**
Костарева К.А., Труфанова Г.К. Сравнительный анализ родительских позиций в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья…… **438**
Кремнева Т.Л., Кудинова О.Н. Формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ в процессе реализации инклюзивного образования в детском саду…….. **445**
Круглова Н.С. Эстетический компонент как составляющая физического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья……. **455**
Кузьменко Т.А., Авитиди М.Г. Подходы в организации психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушением слуха……. **460**
Логинова В.В., Терентьева Н.П. Проблема формирования воображения у детей с нарушением зрения в процессе инклюзивного образования…. **471**
Митина А.Н., Волокитина Т.В. Индивидуальные коррекционно-

развивающие занятия как одна из форм психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования…… **476**
Староверова Т.С., Поникарова В.Н.Особенности педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с заиканием.… **482**
Тенкачева Т.Р. Формы организации работы по формированию грамматического строя речи у детей, обучающихся в условиях инклюзии…… **490**
Харчева О.В., Нечаева И.Ю. Рекомендации к организации образовательной деятельности с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата в группе общеразвивающей направленности…. **496**
Чернявская Е.А. Межличностные отношения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной среды…….. **501**
Ялаева Э.С. Организация инклюзивного образования детей 4-5 лет с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной группы…… **505**

РАЗДЕЛ IV. ИНКЛЮЗИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ **510**

Байдина Ю.Э., Труфанова Г.К. Коррекционно-развивающая программа как метод оптимизации отношений со сверстниками детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха……. **510**
Бакулина И.Г. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья…… **516**
Балыкина В.Д., Демидова Н.А., Макарова В.П. Система работы школы с детьми с ограниченными возможностями здоровья…… **521**
Буренина Е.Е. Взаимодействие субъектов образовательного процесса в инклюзивной школе……. **529**
Бэти Т.С. Взаимодействие учителя и родителей в процессе социализациимладшего школьника с ограниченными возможностями здоровья…… **538**
Гайдушенко Н.Е. Организация работы ресурсного центра по сопровождению образовательных организаций ХМАО-Югры по вопросам инклюзивного образования в КУ «Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа»…….…….. **543**
Данилова Е.А. Опыт инклюзивного образования незрячих в США

на примере средней школы г. Чикаго WalterPaytonCollege…….…… **550**
Демидас А.В., Лобачева М.В., Макарова И.А., Онищенко Е.Ю. Методические приемы формирования языковой компетенции слабослышащих учащихся на инклюзивных уроках английского языка…. **557**
Дорошенко Т.Н. Формы работы с родителями в условиях инклюзивного образования……..……. **565**
Исмайлова И.В. Адаптация образовательной среды школы к психофизическим возможностям ребенка как условие реализации инклюзивного образования в процессе внедрения ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья……. **572**
Калшабек Б.Н., Калшабекова Э. Особенности включения инклюзивного обучения в образовательный процесс…… **581**
Камышная О.Н. Организация процесса обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе на уроке истории в коррекционных классах……...….. **591**
Карабецкая Л.И., Желтухина Т.Н., Покатаева И.П. Создание специальных условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья…… **603**
Киперь Н.Н. Психологические аспекты личности детей с детским центральным параличом……..….. **613**
Курганова Е.К. Коррекционная школа – ресурсный центр по направлению «сопровождение инклюзивных процессов в образовательных учреждениях»…….…… **618**
Лиознова Е.В. Типы детей с особыми потребностями и принципы их психологического сопровождения в ОУ……. **623**
Ловягина Д.В. Коррекция темпо-ритмических нарушений у детей с тяжелыми нарушениями речи в системе инклюзивного образования…. **631**
Майсурадзе И.Ю. Педагогическое обследование школьников с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования…….. **636**
Макаркова Я.С., Еремина Ю.С. К вопросу о школьной психологической готовности детей с ЗПР……. **643**
Малинина Я.Н., Волокитина Т.В. Особенности межличностного общения подростков с нарушениями речи в условиях инклюзивного обучения…… **648**
Маштаева А.А., Абдугулова Ж.К. Применение современных информационно-коммуникационных технологий в инклюзивном

образовании…….. **654**
Мельник Ю.В. Технологии социальной инклюзии нетипичного учащегося в образовательное пространство……..….. **657**
Миронова Э.Л. Психолого-педагогический аспект обучения младших школьников в рамках инклюзивного образования……. **666**
Резапкина Г.В. Специфика профориентационной работы с подростками, имеющими ограничения по здоровью……..…. **670**
Рябиченко А.В. Опыт инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном отделении адаптивной школы…….. **676**
Старовойт Н.В. Успешные практики формирования инклюзивной культуры в школе……. **681**
Сунцова А.С. Адаптивные технологии в инклюзивной школе…….. **686**
Четверикова Т.Ю. Необоснованные практики инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью……. **692**
Шепилова Ю.А., Степанова Н.А. Психологическое сопровождение устранения лжи как механизма психологической защиты у подростков с нарушением зрения в инклюзивной образовательной среде…… **699**
Шкоринова Н.М., Еремина Ю.С. Эмоциональный портрет младшего школьника с психической депривацией……. **704**

РАЗДЕЛ V. ИНКЛЮЗИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **709**

Барцаева Е.В. К вопросу о построении модели адаптации детей в организациях дополнительного образования……..……. **709**
Баянова Л.А., Лавринова И.И., Трифонова А.В.Элементы инклюзии во внеурочной деятельности: из опыта работы ОГБОУ «Центр образования для детей с особыми образовательными потребностями г. Смоленска»……..….. **715**
Гамзина В.Г. Инклюзия в системе дополнительного образования…….. **723**
Ломова А.Д., Братчикова Ю.В. Театральная деятельность в системе инклюзивного образования……. **726**
Москвина Т.В. Инклюзия в системе дополнительного образования в рамках реализации проектного метода с целью формирования социального здоровья младших школьников…….…… **732**
Никитинская А.А., Леханова О.Л. Инклюзивное танцевальное партнёрство как средство социокультурной интеграции молодых инвалидов…….. **743**

Ситенова М.М. Потенциал дополнительного инклюзивного образования детей дошкольного возраста с нарушениями речи……. **748**

РАЗДЕЛ VI. ИНКЛЮЗИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **753**

Авдеева Т.И., Епишина Л.В. Использование дистанционных технологий в профессиональном образовании в условиях инклюзии……. **753**

Антонова Л.А., Поникарова В.Н. Опыт использования компетентностного подхода в подготовке специалистов в области инклюзивного образования…… **758**

Балашова А.В., Боликова Л.Ю., Лыгина М.А. Психологическая готовность педагогов общеобразовательных организаций к работе в условиях инклюзивного образования…….. **766**

Беляева Т.Б., Беляева П.И. Подготовка будущих педагогов к обеспечению психологической безопасности среды в инклюзивном образовании……. **773**

Беткер Л.М. Кадровое обеспечение инклюзивного образования в системе дополнительного профессионального образования…….. **779**

Булатова О.В. Готовность студентов гуманитарного вуза к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья…… **787**

Бухаренкова О.Ю. Возможности Ресурсного центра в подготовке педагогов Московской области к внедрению инклюзивных технологий… **792**

Выприцкая И.Н. Опыт реализации инклюзивного образования в средней профессиональной образовательной организации…… **796**

Гаврилов А.В. Организационно-педагогические условия инклюзивного профессионального образования обучающихся с особенностями психофизического развития…… **801**

Гринина Е.С. Инклюзивная практика в высшем образовании…… **811**

Гудожникова О.Б., Михайлова Е.Н. Создание системы социально-профессиональной адаптации студентов в условиях инклюзивного среднего профессионального образования……. **818**

Гурьянова И.В. О методах и критериях подготовки социальных педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде…….. **828**

Данилкина И.Н., Калина Т.Д. Рольадаптированныхрабочих программ в повышении уровня доступности среднего профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья…….. **834**

Денисова О.А., Леханова О.Л. Алгоритм психолого-педагогического и социального сопровождения образования лиц с инвалидностью в вузе:

опыт проектирования и реализации……. **838**
Дитяткина Е.В. Развитие инклюзивного образования в условиях профессионального образовательного учреждения…….. **849**
Дуброва Т.И. Подготовка к профессиональной деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде……. **856**
Евтеева С.В. Основы социально-профессиональной адаптации обучающихся с ОВЗ в системе среднего профессионального образования……. **862**
Ерёмина В.В., Козюра В.Е., Макарова И.А., Павельчук А.В. Корпоративное повышение квалификации при формировании готовности педагогического коллектива к работе в инклюзивной образовательной среде…….. **866**
Карпунина О.И. Опыт реализации дополнительных образовательных программ повышения квалификации педагогических кадров по проблематике инклюзивного образования……. **872**
Лопаткина Л.В., **Рачкова К.С.** Реализация системы нормативно-методического, психолого-педагогического профессионального становления лиц с ОВЗ как возможность обеспечения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья среднего профессионального образования……. **880**
Морозова Н.В. Инклюзивное профессиональное образование в Московской области: технологии, достижения, новые решения…… **884**
Назаревич О.С. Особенности представлений студентов дефектологического факультета о специфике инклюзивного образования…….. **888**
Романенкова Д.Ф., Романович Н.А. Адаптация инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья к условиям профессионального образования с использованием дистанционных образовательных технологий…… **895**
Самарцева Е.Г. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста……. **903**
Тархова Г.А., Курганова Е.К., Зайцева Ю.А., Толмачева Н.А. Программа обучающих семинаров для учителей начальных классов общеобразовательных организаций: «Обучение детей с ОВЗ в условиях развития инклюзивного образования»……. **908**

Тимохина Т.В. К вопросу о профессиональной подготовке специалистов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями…… **919**
Тохметова Г.М. Тьюторство как важный фактор в работе со студентами в условиях инклюзивного образования…… **925**
Филяева А.С. Подготовка педагога к взаимодействию с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья……... **930**
Фоминых И.А., Семирикова В.В. Эффективность внедрения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в профессиональном обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью…… **938**
Шигина Е.П., Устинова Е.В. Особенности мотивации и психологической готовности студентов к волонтерской деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья……. **945**
Юрьева Л.А., Юрьева В.В. Толерантность и эмпатийность педагогов…. **951**

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемые коллеги!

9-10 июня 2016 г. прошла международная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: теория и практика», инициаторами которой выступили ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», Ресурсный центр педагогического образования Московской области, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет».

Программа конференции предусматривала выступления ученых, занимающихся разработкой проблем инклюзивного образования, специалистов, осуществляющих подготовку педагогических кадров инклюзивной сферы, педагогов-практиков, реализующих технологии инклюзивного образования, докторантов, аспирантов и студентов, а также других специалистов, интересующихся проблемой инклюзии.

К обсуждению на пленарном заседании, проводимом в интерактивном формате видеоконференции и в работе секций был предложен широкий спектр направлений, раскрывающих многогранность теории и практики использования инклюзивных технологий в образовательной среде. Выступления участников конференции, а также материалы научных статей явились отражением теоретических и практических аспектов внедрения инклюзивных технологий и психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей в различных образовательных организациях России и зарубежья.

В работе конференции приняло участие более 300 человек из России, стран СНГ, ближнего и дальнего зарубежья (Казахстан, Беларусь, Кыргызская республика, Молдова, Болгария, Великобритания и США).

Материалы сборника отражают теоретические и практические аспекты внедрения инклюзивных технологий психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей в различных образовательных организациях России и зарубежья.

Сборник адресован специалистам органов управления образованием и руководителям инклюзивных образовательных организаций субъектов Российской Федерации, руководителям и специалистам психолого-медико-педагогических консилиумов общеобразовательных организаций, руководителям и специалистам территориальных и центральных психолого-

медико-педагогических комиссий субъектов Российской Федерации, российским и зарубежным экспертам, ученым, преподавателям вузов, педагогам, реализующим инклюзивное образование, представителям общественных организаций, решающим проблемы образования, социокультурной реабилитации и психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Уважаемые коллеги, благодарим Вас за участие в международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика», желаем Вам профессиональных успехов и надеемся на дальнейшее сотрудничество!

Редакционный совет

РАЗДЕЛ I.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ, ФИЛОСОФСКИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ВКЛЮЧАЮЩЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Алехина Светлана Владимировна,
кандидат психологических наук,
проректор по инклюзивному образованию,
директор Института проблем инклюзивного образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва, Россия
E-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования. Готовность учителя является одним из главных вопросов, требующих психологического сопровождения и разработки программ повышения квалификации. В статье представлены данные, иллюстрирующие основные параметры психологической готовности учителей к включающему образованию, сделана попытка проанализировать структуру самого понятия в рамках идеи инклюзии. Особое внимание автор уделяет вопросам развития системы комплексной поддержки педагогов, вступающих в инклюзивный процесс со стороны психологов образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическая готовность, психологическая поддержка, готовность учителя, повышение квалификации.

TO THE QUESTION OF TEACHER'S PSYCHOLOGICAL READINESS TO INCLUSIVE EDUCATION

Alekhina Svetlana,
Candidate of Psychological Sciences, Vice Rector for Inclusive Education,
Director of the Institute of Inclusive Education Problems

Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the problem of teachers' psychological readiness to implement inclusive education. The readiness of the teacher is one of the main issues that need psychological support and development of training programs. The article presents the data illustrating the basic parameters of teachers' psychological readiness to implement inclusive education, attempts to analyze the concept of structure within the idea of inclusion. Particular attention is paid to the development of a comprehensive system of support for teachers who work in inclusive process by educational psychologists.

Key words: inclusive education, psychological readiness, psychological support, teacher's readiness, teachers training.

Инклюзивное образование требует не просто нормативного закрепления и организационных усилий, инклюзивное образование предполагает целый комплекс серьёзных изменений во всей школьной системе. Первичным и важнейшим этапом подготовки массовой школы к реализации процесса инклюзии является этап изменения профессиональных и нравственных установок педагогов. Анализируя опыт подготовки педагогов к внедрению идеи инклюзии в отечественном образовании, понимаешь, что помимо профессиональных трудностей, учитель испытывает глубокие психологические затруднения.

Проблема психологической готовности педагога к работе в условиях инклюзии является актуальной и для зарубежных исследований. Интересны размышления норвежского учёного Г. Стангвика в его статье «Политика интегрированного обучения в Норвегии». Он пишет: «Профессиональная компетенция прямо связана с ценностными установками. Интеграция базируется на определенном комплексе ценностей, позволяющих судить, что является важным, значимым, правильным и обоснованным в образовательном прогрессе. Поэтому любая попытка перенести знания и умения из одной системы в другую наталкивается на значительные трудности, если в основе этих систем лежат разные ценности. Для того, чтобы идея интеграции действительно «заработала», необходимо, чтобы она овладела умами учителей, стала составной частью их профессионального мышления. А это, в свою очередь, означает необходимость специальных усилий по изменению последнего» [1].

О чувствах, которые испытывают те, кто прошел «инициацию», рассказывают канадские исследователи и теоретики включающего образования Марша Форест и Джек Попойнт. С кем бы они ни обсуждали вопрос о том, какие чувства испытывают работники школ, приступая к реализации идеи включения, в какой бы стране ни работали эти люди, всегда выясняется, что самым сильным чувством, которое владело ими, был страх «Смогу ли я сделать это?». Мы боимся не справиться и потерять работу. Боимся ответственности. «Я не хочу рисковать. Если я включу этого ребенка, я не буду полностью контролировать ситуацию. Мне придется просить о помощи других (учеников, родителей, педагогов), т.е., признать, что у меня нет ответов абсолютно на все вопросы» [2].

Анализ психологической работы с педагогами показывает, что основным психологическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Принято считать, что психологические трудности в школе могут быть только у ученика. Инклюзия показывает, что много психологических проблем есть у самого педагога.

Это ставит серьёзные задачи не только перед психологическим сообществом образования, но и перед методическими службами, а главное, перед руководителями образовательных организаций. Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное чему должны научиться педагогики массовой школы – это работать с детьми с разными возможностями к обучению и учитывать это многообразие в своём педагогическом подходе к каждому. В реальной образовательной практике существует потребность в различных моделях сотрудничества и совместного преподавания общих и специальных педагогов. Успешное внедрение таких технологий в работе учителя позволит разрушить психологические барьеры, выстроит новое восприятие ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, станет основой для формирования новых компетенций.

Известно, что психологическая готовность к профессиональной деятельности формируется в процессе профессионального обучения и является условием эффективности профессиональной деятельности учителя. Психологическая готовность является ведущей составляющей готовности к профессиональной деятельности, которая понимается учеными как комплексное психологическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов. Анализ структуры понятия «психологическая готовность к деятельности» показал, что исследователи (А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, Л.А. Одинцова, С.В. Завицкая, А.К. Маркова, В.В. Согалаев и др.) включают в ее состав разнообразные компоненты, способствующие успешному осуществлению деятельности, часто наполняя их схожим содержанием: мотивация, обусловливающая положительное отношение к педагогической деятельности и ее успешность, необходимый объем специальных и психолого-педагогических знаний, определенный уровень педагогических умений и навыков и комплекс профессионально-значимых свойств личности. Психологическую готовность к профессиональной деятельности в таком случае характеризует динамика изменений в мотивационной сфере личности, формирования в ней профессионально значимых установок, изменение ценностно-смысловой структуры мировосприятия личности. Содержание психологической структуры готовности к деятельности определяется особенностями этой деятельности.

Не претендуя на введение нового содержания в понятие «психологическая готовность», хотим уточнить некоторые её составляющие относительно реализации инклюзивного подхода:

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие – отторжение), которое определяется степенью выраженности эмоциональных затруднений учителя в процессе включения;
- мотивационные установки;
- ценностно-смысловые установки восприятия «другого», определяющие отношение к идеи инклюзии;
- личностная готовность, воплощённая в личностных установках, внутренняя детерминация активности личности педагога.

Таким образом, под психологической готовностью педагога к *реализации инклюзивного подхода в образовании* мы понимаем сложное, целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность

результативной деятельности по включению ребенка с ОВЗ в условия общего образования.

В результате мониторингового исследования, проведенного Институтом проблем инклюзивного образования Московского государственного психолого-педагогического университета было выявлено, что педагоги демонстрируют высокую степень эмоционального принятия учащихся с двигательными нарушениями и меньшую – в случае наличия у детей поведенческих или эмоциональных расстройств. Наше исследование отчётливо показало этапность изменений в психологической готовности учителя в результате реализации системных изменений в образовании и профессиональной подготовки педагогических кадров – от формальной позиций пассивного игнорирования или вынужденного включения до активного выражения личностного отношения к процессам инклюзии в образовании, постепенной дифференциации своих профессиональных и личностных ограничений и возможностей.

В условиях развития инклюзивных процессов в общем образовании, появления новых требований к профессиональным способностям, деятельность учителя массовой школы существенно усложняется, актуализируя внутренние психологические ресурсы личности. Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обуславливается особенностями психологической готовности педагога к изменениям. В условиях развития инклюзии в образовании педагог нуждается в организации системы психологической поддержки, иногда в психологическом ассистировании и супервизии, совместном анализе профессионального опыта, конкретного случая, отработке негативных эмоций. Для такой работы сам психолог, работающий в школе, должен уметь работать со взрослыми и их психологическим состоянием, владеть консультационным методами и приёмами анализа профессиональной деятельности педагога.

Список использованной литературы:

1. Стангвик Г. Политика интегрированного обучения в Норвегии / Хрестоматия по курсу. Сост.: Шуламит Рамон, В. Шмидт, М., 2003.

2. Jack Pearpoint & Marsha Forest. A Tribute to a Pioneer & Teacher: Bryce Thomas by Daryl Thomas. Bryce was born on August 11, 1987.

© С.В. Алехина

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Дитяткина Ирина Андреевна,
студентка Димитровградского инженерно-технологического института – филиала ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет»
Димитровград, Россия
E-mail: irishka.dityatkina@mail.ru
Бузик Татьяна Федоровна,
кандидат технических наук, доцент кафедры информационных технологий Димитровградского инженерно-технологического института – филиала ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет»
Димитровград, Россия
E-mail: TFBuzik@mephi.ru

Аннотация. В статье раскрывается понятие инклюзии и инклюзивного образования, приводится сравнение специального, инклюзивного и интегрированного образования, выявляются преимущества обучения инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и обычных детей.

Ключевые слова: учебный процесс, дети, педагог, инклюзия, инклюзивное обучение, принципы инклюзии.

INCLUSIVE EDUCATION: THEORETICAL ASPECTS

Dityatkina Irina,
Student of Dimitrovgrad Engineering and Technological Institute of the National Research Nuclear University MEPhI
Dimitrovgrad, Russia
Buzik Tatyana,
Candidate of Technical Sciences,
Associate Professor of Information Technology
Dimitrovgrad Engineering and Technological Institute of the National Research Nuclear University MEPhI
Dimitrovgrad, Russia

Abstract. The article reveals the concept of inclusion and inclusive education, compares the special, integrated and inclusive education, identifies the benefits of inclusive education for children with disabilities and normal children.

Key words: teaching process, children, teacher, inclusion, inclusive education, principles of inclusion.

Инклюзия как принцип организации образования является явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка.

Ульф Янсон, профессор

Современная система образования полноценно принимает в себя только тех, кто отвечает её определенным требованиям, детей со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех программе и показывать результаты успеваемости, нормальные для всех. В результате нередко получается, что дети с особыми образовательными потребностями часто оказываются изолированными от своих здоровых сверстников и выпадают из общего образовательного процесса, так как для работы с ними педагогический состав общеобразовательных учреждений не обладает необходимыми знаниями в области коррекционной и специальной педагогики. В то же время каждый ребёнок вне зависимости от состояния своего здоровья имеет право жить в семье и получать качественное образование в среде своих сверстников. И именно в общеобразовательной школе ребёнок с нарушениями здоровья сможет получить не только учебную информацию, но и ощутить всю полноту и сложность жизни в обществе, то есть социализироваться.

На современном этапе модернизации образования в России значительно вырос интерес к интеграции детей с «особыми образовательными нуждами» в общеобразовательную среду. Очевидно, что скоро произойдет переход от единичных случаев удачной интеграции к более широкому применению такого подхода в обучении и воспитании во всей системе образования. Такой подход в современном образовании получил название инклюзивного или включенного образования.

Инклюзия – термин, использующийся для описания процесса обучения детей с особыми потребностями. Инклюзия является процессом реального

включения инвалидов в активную общественную жизнь, что в одинаковой степени необходимо для всех членов общества. Инвалидность – это не обделенность судьбой, это такой образ жизни, который при сложившихся обстоятельствах может быть очень интересен инвалиду и окружающим его людям, если инвалидность рассматривать в рамках социальной концепции. Тогда главный смысл процесса инклюзии можно обозначить так: «Мы всем здесь рады!» Инклюзивное образование признает, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении, но самое главное в общении. Такие дети требуют особого внимания к процессу вхождения в социум. Отличные от других они особо остро чувствуют это, когда попадают в мир «нормальных детей».

Инклюзивное образование старается разработать такой подход к преподаванию и межличностному общению детей с особыми потребностями, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей учащихся. Если преподавание и межличностное общение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

В процессе исторического развития образовательная система детей с ограниченными возможностями здоровья прошла путь от изоляции до инклюзии.

Историю обучения детей с особенностями развития в школе можно условно разбить на следующие этапы:

- начало XX века – середина 60-х годов – «медицинская модель», изоляция людей с ограниченными возможностями здоровья (специальное образование). Особый ребенок – специальные педагоги – специальные школы.

- середина 60-х – середина 80-х годов – «модель нормализации», интеграция людей с ограниченными возможностями здоровья в общественную жизнь (интегрированное образование). Система остается неизменной. Ребенок либо адаптируется к системе, либо становится для нее неприемлемым.

- середина 80-х годов – настоящее время – «модель включения» (инклюзивное образование). Адаптация системы к потребностям ребенка.

Выделяются следующие принципы инклюзивного образования:

- признание равной ценности для общества всех учеников и педагогов;

- повышение степени участия учеников в культурной жизни местных школ и одновременное уменьшение уровня изолированности части учащихся от общешкольной жизни;

- реструктурирование методики работы в школе таким образом, чтобы она могла полностью отвечать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой;

- 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 особые образовательные потребности;

- анализ и изучение попыток преодоления барьеров и улучшения доступности школ для отдельных учеников. Проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы в целом;

- различия между учениками – это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать;

- признание права учеников на получение образования в школах, расположенных по месту жительства;

- улучшение ситуации в школах в целом, как для учеников, так и для педагогов;

- признание роли школ не только в повышении академических показателей учащихся, но и в развитии общественных ценностей;

- развитие отношений поддержки и сотрудничества между школами и местными сообществами, признание того, что инклюзия в образовании – это один из аспектов инклюзии в обществе.

Преимущества инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья:

1. Дети с особенностями развития демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками в инклюзивной среде по сравнению с детьми, находящимися в специальных школах. Это становится особенно очевидным, если взрослые в школе целенаправленно поддерживают социализацию, и если количество детей с особенностями находится в естественной пропорции по отношению к остальным ученикам в целом.

2. В инклюзивной среде улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации детей с инвалидностью. Это в значительной мере связано с тем, что у детей-инвалидов появляется больше возможностей для социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками, которые выступают в качестве носителей модели социальной и коммуникативной компетенции, свойственной этому возрасту.

3. В инклюзивной среде дети с особенностями развития имеют более насыщенные учебные программы. Результатом этого становится улучшение навыков и академических достижений.

4. Социальное принятие детей с особенностями развития улучшается за счёт характерного для инклюзивных классов обучения в малых группах. Дети «переступают» за черту инвалидности другого ученика, работая с ним над заданием в малой группе. Постепенно, обычные дети начинают осознавать, что у них с детьми-инвалидами много общего.

5. В инклюзивных классах дружба между детьми с особенностями и без особенностей становится более обычным делом. Особенно явно это в тех случаях, когда дети-инвалиды посещают школу неподалёку от своего места жительства, и, следовательно, имеют больше возможностей встречаться со своими одноклассниками вне школы. Учителя играют ведущую роль в установлении и укреплении такой дружбы.

Преимущества инклюзивного образования для обычных учащихся или одарённых детей:

1. Для обычных или одарённых детей нахождение в классе детей с особенностями развития не является фактом, несущим угрозу или представляющим опасность для их успешного обучения.

2. Представления о том, что дети с ОВЗ нарушают процесс обучения в классе – несостоятельны. Время, которое на уроке уделяется детям с особенностями, абсолютно сопоставимо со временем, которое учитель затратит на обычных учеников.

3. Обычные ученики и одарённые дети могут получить преимущества при инклюзивном подходе к образованию за счёт улучшения качества обучения и совершенствования педагогических технологий работы в классе. Некоторым детям с инвалидностью при обучении необходимы новые технологии образования; например, использование информационных технологий очень часто бывает необходимо при обучении детей с инвалидностью. Другие дети получают преимущества от использования этих технологий, и, кроме того, все остальные ученики могут пользоваться этими программами и технологиями в то время, когда они не являются необходимыми для обучения детей с инвалидностью.

4. Обычные дети или одарённые ученики получают преимущества в инклюзивных пространствах за счёт увеличения финансовых ресурсов при таком обучении. Деньги, полученные из «специальных программ», могут быть использованы как для поддержки обучения не только детей с инвалидностью,

но и их здоровых сверстников. Эти средства могут быть использованы различными способами, например, для организации внеклассной активности, приглашения гостей для выступления в классе, обеспечения класса дополнительными техническими средствами обучения, которые могут использоваться всеми детьми, а не только детьми с инвалидностью.

5. В инклюзивном классе обычные или одарённые дети учатся уважать и ценить своих одноклассников с инвалидностью, видеть то, что лежит за чертой инвалидности или одарённости, различать социальные стигмы.

Инклюзия признана более развитой, гуманной и эффективной системой образования не только детей с особыми образовательными потребностями, но и здоровых детей. Инклюзия дает право на образование каждому независимо от соответствия или несоответствия критериям школьной системы. Школа выполняет не только образовательные функции, но и является основной сферой жизнедеятельности ребенка. Через уважение и принятие индивидуальности каждого из них происходит формирование личности, имеющей свою собственную образовательную траекторию. Вместе с тем, ученики в школе находятся в коллективе, учатся взаимодействовать друг с другом, выстраивать взаимоотношения, совместно с учителем творчески решать образовательные проблемы.

Можно с уверенностью сказать, что инклюзивное образование расширяет личностные возможности всех детей, помогает выработать такие качества, как гуманность, толерантность, готовность к помощи. Инклюзивное образование является принципиально новой системой, где ученики и педагоги работают над общей целью – доступным и качественным образованием для всех без исключения детей. Все дети могут учиться – нужно лишь создать подходящие условия для их обучения.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Алехина // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / под общей ред. Н.В. Лалетина. – Красноярск: Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2013. – С. 71-95.

2. Володина И.А. Инклюзия и интеграция в образовании / И.А. Володина // Седьмой лепесток. – 2009. - №2.

3. ЕртановаО.Н. Инклюзивное образование: Методология, практика, технологии / О.Н. Ертанова, М.М. Гордон. – М., 2011.

© И.А. Дитяткина, Т.Ф. Бузик

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГЧИЕПСКОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ

Илларионова Людмила Петровна,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры социальной педагогики
ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет»
г. Москва, Россия
E-mail: ilp-dok@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются особенности социально-педагогической работы с ребенком, имеющим ограничения по здоровью и его семьей, трудности, с которыми встречается специалист, работая с такой семьей; указываются основные направления работы: профилактическое, информационное, реабилитационно-коррекционное, показывается содержание социального патронирования семьи.

Ключевые слова: семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья; проблемы воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья; профилактическая и просветительская работа социального педагога с семьей; социальный патронат.

FEATURES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH THE FAMILY BRINGING UP A CHILD WITH LIMITED OPPORTUNITIES OF HEALTH

Illarionova Lyudmila,
Doctor of Pedagogical Sciences,Professor,
Professor of Department of Social Pedagogics,
Russian State Social University
Moscow, Russia

Abstract. In the article the features of social and pedagogical work with the child having health restrictions and its family are analyzed; the difficulties which the expert working with such family meets are revealed; the main areas of work are specified: preventive, informative, rehabilitation and correctional, the maintenance of social patronage of a family is shown.

Key words:the family bringing up a child with limited opportunities of health; problems of education of the child with limited opportunities of health; social teacher'spreventive and educational work with a family; social patronage.

В настоящее время социальная защита и оказание психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ носит комплексный характер. Специалисты социальных служб, медицинские и педагогические работники понимают, что детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям недостаточно оказывать только материальную помощь. Более того, если государственная поддержка детей с ограниченными возможностями будет заключаться лишь в пенсиях и пособиях, то к совершеннолетию ребенка-инвалида общество получит взрослого человека, который не сможет самостоятельно жить и обеспечивать себя. В работе учреждений социальной защиты населения, в связи с этим, накоплен определенный опыт профилактической и реабилитационной работы с детьми-инвалидами и их родителями. Для детей открываются группы социально-бытовой адаптации, в которых дети учатся самообслуживающему труду, в частности, приобретают навыки пользования бытовой техникой, столовыми принадлежностями и пр. В группах релаксации дети учатся самоорганизации, умениям регулировать свое эмоциональное напряжение, коммуникативным навыкам.

Основными направлениями *психолого-педагогической работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ*, традиционно являются профилактическое, информационное, коррекционное и реабилитационное.

Профилактическая работа – это комплекс превентивных мер, проводимых путем организации общедоступной медико-психологической и социально-педагогической поддержки семьи, как правило, в условиях специализированных учреждений социальной защиты. На данном этапе деятельность специалиста строится, в основном, по предоставлению достоверной информации (нормативно-правовые основы социальной защиты ребенка-инвалида, льготы, субсидии, реабилитационные и коррекционные учреждения и т.д.).

Один из путей улучшения качества профилактической работы с семьей ребенка с ОВЗ – просветительская работа, разработка таких специальных программ психолого-педагогического образования и просвещения родителей, которые способствовали бы полноценному функционированию семьи и предотвращению проблем во взаимоотношениях детей и родителей. Например,

при работе с семьей, в которой при воспитании ребенка прибегают к насилию, пренебрежению его нуждами, необходимо объяснять членам семьи пагубные последствия такого отношения к ребенку и разъяснять возможности и перспективы реабилитационной работы с ребенком на принципах гуманной педагогики.

Педагогическое просвещение родителей, воспитывающих детей с ОВЗ направлено на то, чтобы они поняли разницу между допустимым и недопустимым поведением, поскольку родители часто не осознают последствий, к которым может привести пренебрежительное отношение к ребенку. Это осознание влечет за собой и выбор адекватных приемов для разрешения возникающих трудностей. Родителей можно и нужно обучить расшифровывать исходящую от детей информацию и, в зависимости от нее, подбирать соответствующие методы воспитания. Необходимо также формировать гуманные отношения родителей к ребенку, которые формируются с рождения ребенка и проходят через все периоды его развития.

В семьях, воспитывающих детей с ОВЗ могут присутствовать факторы, вызывающие жестокое или пренебрежительное обращение к ребенку. Например, жестокое обращение с малолетними детьми часто провоцируется одиночеством и усталостью матери, которая весь день находится одна, в напряжении, порой без всякой помощи и поддержки. Поэтому программа формирования гуманных отношений детей и взрослых обязательным условием ставит добровольное сотрудничество родителей и специалистов.

Педагогическое просвещение родителей может осуществляться также через создание групп поддержки и организацию взаимодействия родителей. Нередко при учреждениях социальной защиты организуются курсы для родителей по педагогическому просвещению родителей и организации для них краткого отдыха, с детьми в это время проводятся реабилитационные мероприятия, создающие комфортные условия их пребывания в Центре.

Педагогическое просвещение включает деятельность информационного в обучающего плана по рассмотрению основных закономерностей развития ребенка, возрастных психологических факторов становления его личности на конкретных стадиях, типичных критических ситуаций, проблем каждого возраста и выработке общих рекомендаций по их разрешению.

В ходе просвещения родителей необходимо уделять внимание таким проблемам, как роль матери во взаимоотношениях с ребенком на ранних стадиях его жизни, значение эмоциональных факторов во взаимоотношениях в семье ребенка с ОВЗ; познакомить с понятием возрастных кризисов; проводить

работу по формированию и развитию умений общаться с детьми, руководить их деятельностью, развивать речь, проводить релаксационные и реабилитационные процедуры с детьми.

Эффективность профилактической деятельности специалиста с семьей ребенка с ОВЗ напрямую зависит от правильного выбора способа общения с членами семьи. Готовясь к встрече с семьей, педагог должен тщательно все продумать: собрать как можно больше информации о семье, тщательно обдумать содержание и форму беседы. В начале встречи нужно отметить благоприятные стороны жизни семьи, положительные качества собеседника. Успешной работе с семьей помогает атмосфера дружеских, партнерских, неформальных отношений между педагогом и родителями ребенка с ОВЗ, чему способствуют проведение тематических встреч, вечеров отдыха и др. В процессе их совместной подготовки предоставляется возможность лучше узнать друг друга, проявить взаимный интерес, внимание, тепло.

Информационное направление предполагает предоставление различной информации как родителям, так и несовершеннолетним с ОВЗ. Социальный работник (педагог-психолог) – лицо, уполномоченное государством, действует от имени семьи, устанавливая контакт с ее окружением и компетентными органами, общественными организациями. В рамках информационного блока специалист предоставляет информацию о том, где, когда и какую помощь родители ребенка с ОВЗ могут получить в районе, округе, в городе, возможности бесплатной, платной или льготной помощи, какие существуют «семейные кружки» или «группы поддержки», волонтерские организации и пр., при этом используются все доступные средства – встречи, беседы, консультации, информационные листки, объявления и др.

Одним из важнейших направлений в системе работы с семьей ребенка с ОВЗ является *реабилитационно-коррекционная* работа, так как проводится она на всех этапах работы с семьей. Реабилитация представляет собой систему мероприятий, способствующих быстрейшему и наиболее полному восстановлению полноценного функционирования различных категорий населения. Реабилитационная работа с семьей ребенка-инвалида, как правило, носит индивидуальный характер. При этом чаще всего используется консультирование (возможно и телефонное консультирование). Универсальной и наиболее эффективной формой работы с семьей ребенка с ОВЗ является социальный патронат, представляющий собой оказание различной помощи в естественных условиях (на дому). В ходе патроната можно осуществлять разные виды помощи – материальную, психологическую, образовательную,

реабилитационную, коррекционную и др. Патронатная работа может быть кратковременной или регулярной, в зависимости от сложности проблемы, с которой столкнулась семья, поставленных задач и от содержания патронатной помощи.

Социальный патронат – это форма наиболее плотного взаимодействия с семьей, когда социальный работник (педагог или психолог) в течение долгого времени (от 4 до 9 месяцев) входит в круг проблем семьи, оказывает влияние на суть событий. Одновременно он может патронировать не более двух семей и в то же время держать под контролем семьи ранее им патронированные.

Социальное патронирование семьи включает несколько этапов: знакомство с семьей, определение круга прав и обязанностей членов семьи и специалиста; вхождение в семью, создание и поддержка мотивации у членов семьи к выходу из кризиса; сбор и анализ информации о семье, сопоставление информации, полученной из различных источников. При необходимости педагог может обратиться за помощью к другим специалистам, на основании полученных материалов формируется стратегия совместной деятельности с семьей по выходу ее из кризиса; выведение семьи из кризиса; разрешение проблем, устранение причин их появления.

В ходе патронирования педагог оказывает семье информативную, консультативную, организационную помощь, в зависимости от возникающих проблем в семье. По окончании работы с семьей и полученных позитивных результатах специалист составляет карту изменений семьи, рассматривается вопрос о снятии семьи с патронатного учета, при этом за семьей сохраняется наблюдение на срок до года (сообщение семье необходимой информации, приглашения на культурно-образовательные мероприятия, встречи, телефонные звонки, консультации и пр.).

В практику социально-педагогической работы с семьей все чаще включаются *тренинги*. В ходе тренинговых занятий используются многие приемы индивидуальной и групповой форм работы. Значение групповых форм работы в том, что они помогают выявлять проблемы семьи и отдельных ее членов, способствуют их решению, развивают коммуникативные навыки клиента. Для работы с группой необходим опытный организатор, владеющий навыками конструктивного общения и хорошо владеющий информацией.

С понятием «лицо с ограниченными возможностями здоровья» в общественном сознании ассоциируется психическая, физическая и социальная несостоятельность. Представление об этом человеке часто складывается как об иждивенце, не способном занять достойное место в обществе, влачащем жалкое

существование, нуждающемся в посторонней помощи, а общение с ним тягостно и бесполезно. Общество обязано адаптировать существующие в нем стандарты к особым нуждам людей с ограниченными возможностями для того, чтобы они могли жить независимой жизнью.

Чтобы определить пути эффективной работы с проблемным ребенком и его родителями, надо разобраться не только в психологии ребенка с ограниченными возможностями здоровья, но и родителей, на плечи которых ложится вся тяжесть забот по уходу за таким ребенком. Специалист, в лице психолога-педагога, социального педагога или социального работника может обеспечить квалифицированную помощь семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, однако одной профессиональной подготовки не достаточно. Специалист, работающий с такой семьей, должен обладать комплексом личностных качеств, позволяющих ему установить доверительные отношения с ребенком, его родными, он должен проникнуться проблемами семьи, с которой работает, искренне верить в позитивный результат своей работы.

© Л.П. Илларионова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Кашникова Елена Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин
Академия туризма и международных отношений
г. Екатеринбург, Россия
*E-mail:*elenakashnikova2012@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические аспекты инклюзивной музейной педагогики.

Ключевые слова: инклюзивная музейная педагогика, люди с ограниченными возможностями здоровья.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF INCLUSIVEMUSEUM PEDAGOGY

Kashnikova Elena,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Academy of Tourism and International Relations,
Associate Professor of Department of Human and Natural Sciences
Ekaterinburg, Russia

Abstract.The article considers theoretical and methodological aspects of theinclusive museum pedagogy.

Key words: inclusivemuseumeducation, peoplewithdisabilities.

Значимую роль в процессе социальной адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья играет музейная педагогика, которая предполагает активное и разноплановое взаимодействие человека с ограниченными возможностями здоровья с социумом, а также создание и развитие своих музейных комплексов в реабилитационных учреждениях [1, 195].

Музей обладает значительным потенциалом художественно-эстетического, познавательно-воспитательного, аксиологического развития личности людей с ограниченными возможностями здоровья. Использование музейных ценностей в процессе социализации, положительно влияет на эмоциональную, эстетическую и нравственную сферу личности человека с ограниченными возможностями здоровья.

Музей как социальный институт выступает в качестве одного из факторов социализации людей с ограниченными возможностями здоровья, разнопланово обогащая их социальный опыт общением и продуктивной деятельностью. Он становится местом осуществления культурно-исторической идентификации личности людей с ограниченными возможностями здоровья.

Музейная работа в реабилитационном центре оптимизирует формирование опыта социальных отношений людей с ограниченными возможностями здоровья, помогает усвоению социальных ролей, способствует самоопределению личности.

Благодаря музейной работе у людей с ограниченными возможностями здоровья формируются активная жизненная позиция созидателя различных

благ (художника, писателя, учёного, политика); позиция воспринимающего (зрителя, слушателя, посетителя); позиция наставника, который должен уметь рассказать о музее, его экспонатах, организовать обсуждение.

Вся музейная работа строится на основе диалога, представителей различных социальных и профессиональных групп, разных поколений. Таким образом, люди с ограниченными возможностями здоровья приобретают жизненно важный опыт диалога с окружающим миром.

Формирование социального опыта людей с ограниченными возможностями здоровья музейными средствами реализуются через взаимосвязь музея с разными социальными институтами (НИИ, вузами, библиотеками, архивами, другими учреждениями культуры и искусства).

Цель музейной педагогики в инклюзивном русле – создание условий развития личности людей с ограниченными возможностями здоровья путём включения его в многообразную деятельность музея.

Задачи музейной педагогики в инклюзивном ключе заключаются в формировании самосознания, развитии активной жизненной позиции, творческих способностей личности, предоставлении возможностей самореализации в соответствии со своими потенциалами и индивидуальностью; формировании совместной деятельности различных социальных субъектов в процессе музейной работы.

Значимыми принципами музейной педагогики в сфере инклюзии становятся интерактивность; индивидуальный подход к людям с ограниченными возможностями здоровья, комплексность и программность, которая обеспечивает планомерное приобретение умений и навыков на основе специально разработанных программ. Работа людей с ограниченными возможностями здоровья в музее строится на основе принципа активного отношения к музейному пространству, что приучает участников культурного взаимодействия думать, общаться, взаимодействовать, созидать в процессе музейной работы.

Направления деятельности музея в сфере инклюзии поисково-собирательское; экспозиционное (оформительское); экскурсионное, а также культурно-массовые мероприятия и дела, осуществляемые в рамках музейной работы, способствуют разностороннему и гармоничному развитию личности людей с ограниченными возможностями здоровья, их социализации и самореализации.

Проведение экскурсий, встреч с интересными людьми способствуют расширению сферы общения и деятельности личности людей с ограниченными возможностями здоровья.

В музейной педагогике в инклюзивном ключе каждое посещение музея людьми с ограниченными возможностями здоровья становится полноценным коррекционно-реабилитационным занятием, которое имеет конкретную развивающую цель. Экспонаты для экскурсионного показа отбираются на основе учета особенностей и интересов людей с ограниченными возможностями здоровья [3, 120].

Итогом посещения музея становится их самостоятельное творчество (рисунок, поделка, сочинение, эссе или статья на тему увиденного, создание моделей, презентаций и т.д.).

В рамках музейной педагогики в русле инклюзии используются массовые, групповые, индивидуальные формы организации деятельности людей с ограниченными возможностями здоровья. К массовым формам относятся: традиционные и театрализованные экскурсии, вечера, олимпиады, викторины, встречи, игры, конференции (научно-практические, читательские, зрительские), форумы, дебаты, лекции, сотрудничество с другими музеями и иными организациями.

Эффективными групповыми формами музейной работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья являются кружок, краеведческое общество, оформление газет, журналов, создание видеофильмов, презентаций, написание музейных экскурсионных и индивидуально-образовательных маршрутов по карте города, области с техническим или устным звуковым сопровождением, создание путеводителей. Результаты такого сотрудничества используются в музейной работе с различными социальными группами.

Индивидуальная работа в рамках инклюзивной музейной педагогики предполагает изучение литературы, документов, архивов, подготовку докладов, рефератов, проведение и оформление результатов научных исследований.

Все приведенные формы организации инклюзивной музейной работы взаимно дополняют и обогащают друг друга.

В инклюзивной музейной педагогике используются различного рода нестандартные формы: комплексные и интегрированные занятия, построенные на межпредметной взаимосвязи; занятия в форме соревнований (турниры, конкурсы, викторины и др.); занятия, основанные на формах, жанрах и методах работы, применяемых в общественной практике (репортажи, панорамы, обозрения, ток-шоу и др.); занятия на основе нетрадиционной организации

учебного материала (урок мудрости, урок мужества, урок любви, урок доброты и др.); занятия на фантазийной основе (фантазия, сказка, сюрприз и др.); занятия, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций (суды, следствия, дебаты, выборы и др.) [2, 131].

В процессе организации инклюзивной музейной работы эффективно использовать метод проектов, игровые технологии, технологию коллективных творческих дел, технологию диалоговую и проблемную технологию.

Музейная работа в инклюзивном русле выполняет коррекционную и реабилитационную функцию; информационную; культурообразующую; социальноадаптирующую роли; ее организация способствует созданию условий для формирования позитивного самосознания людей с ограниченными возможностями здоровья; развития их общей культуры; адаптации к жизни в обществе, обеспечивая тем самым их успешную социализацию.

Список использованной литературы:

1. Кузьмина О.С. Проблема готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О.С. Кузьмина // Тенденции развития современного образования: новый взгляд: сб. науч.-метод. трудов / отв. за вып.: А.В. Плитченко, Н.А. Шиленко. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2010. – С. 192-201.

2. Мышева Т.П. Становление музея и музейной педагогики / Т.П. Мышева // Вестник Таганрогского гос. пединститута. – 2006. - № 2. – С. 129-133.

3. Приступа Е.Н. Междисциплинарное теоретическое обоснование понятия «социальное здоровье» личности ребенка / Е.Н. Приступа // Социальная политика и социология. Междисциплинарный научно-практический журнал. –2007. - №2(34). – С. 117-125.

© Е.Ю. Кашникова

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ СТАНОВЛЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Кириченко Светлана Анатольевна,
учитель-дефектолог Центра дистанционного образования
МОУ «Лицея №8 «Олимпия»
г. Волгоград, Россия

E-mail: svetak555@yandex.ru

Аннотация. В статье приводится социокультурный контекст развития специального образования, описаны два подхода к пониманию инвалидности, принципы инклюзивного образования, освещена деятельность образовательных, информационно-культурных учреждений и общественных организаций в региональном контексте.

Ключевые слова: инклюзивное образование,подходы к инвалидности, образовательные и информационно-культурные учреждения, общественные организации.

THE SOCIO-CULTURAL CONTEXT OF FORMATION OF A TOLERANT ATTITUDE TOWARDS PHYSICALLY CHALLENGED PEOPLE AND THE REGIONAL DIMENSION OF INCLUSIVE EDUCATION ACTIVITIES

Kirichenko Svetlana,
The Teacher-Speech Pathologist
Centre of Distant Education of Municipal Educational Institution
«The Lyceum №8 «Olimpia»
Volgograd, Russia

Abstract. The article provides a socio-cultural context of the development of special education; also it describes two approaches to disability understanding and the principles of inclusive education. The article highlights the activities of educational, informational and cultural institutions and non-governmental organizations in a regional context.

Key words: inclusive education, approaches to disability, educational, and informational and cultural institutions, non-governmental organizations.

Проблема толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья в России имеет свою историю, неразрывно связанную с историей становления взглядов на человека как уникальную самоценную сущность. Для трансформации взглядов в отношении к людям с инвалидностью важен социокультурный контекст развития специального образования. Качественные преобразования специального образования определяются социокультурными факторами.

Современная наука выделяет пять периодов в отношении к людям с ограниченными возможностями здоровья, инвалидов по классификации Н.Н. Малафеева [9].

Первый период эволюции – от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости призрения инвалидов (с VII в. до н.э. по XII в. н.э.) – путь от агрессии по отношению к инвалидам до необходимости помощи им, организации учреждений призрения, путь в 2 тысячелетия. Характеризуется нетерпимостью к тем, кто при рождении или в процессе жизни получил нарушения здоровья. Ведь инвалид не мог выполнять полезную деятельность для общества (охота, рыболовство, земледелие, исполнение воинского долга) и являлся «нахлебником». В античности судьба таких людей была трагичной – они не считались гражданами, имея статус как у рабов. В средневековье существовало бесправие калек и уродов. Условной границей этого периода в Западной Европе является первый прецедент государственной заботы об инвалидах – открытие в Баварии приюта для слепых в 1198 г. В XII в. появление в Европе первых приютов для слепых. Милосердие к таким людям впервые оказали церковные подвижники, при монастырях создавались приюты. На Руси развивалась монастырская благотворительность.

Второй период эволюции – от осознания необходимости призрения инвалидов к осознанию возможности обучения глухих и слепых детей; от приютов через опыт индивидуального обучения к первым специальным учебным заведениям (с XII по XIII вв.). Это период понимания того, что люди-инвалиды могут быть не только объектом помощи, христианского милосердия, призрения, но и обучаться.

В западноевропейских государствах создавались богоугодные и лечебные учреждения. Рубежом этого периода в Западной Европе можно считать переосмысление во Франции гражданских прав лиц с сенсорными нарушениями и первые прецеденты открытия в Париже специальных школ: для глухонемых (1770 г.) и для слепых (1784 г.). В России прецеденты открытия первых специальных школ (в Петербурге: для глухих – 1806 г. и для слепых – 1807 г.) связаны со знакомством императора Александра I с западным опытом и приглашением французского тифлопедагога Валентина Гаюи для работы в Россию.

Третий период эволюции – от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к признанию права аномальных детей на образование. Становление системы специального образования (с конца XVIII в. до начала XX в.).

Начало периода – открытие первых учебных заведений для глухих и слепых, завершение – принятия е каждой стране закона об обязательном начальном образовании детей с нарушениями. Например, французская Декларация прав человека (1989 г.). Создавались программы обучения для трех категорий детей: с нарушением слуха, зрения, умственно отсталых. В Западной Европе конца девятнадцатого века приняты Законы об обязательном всеобщем начальном образовании, и как следствие – Закон об обучении глухих, слепых и умственно отсталых детей, создается система специального образования детей-инвалидов, имеющих сенсорные нарушения.

В России этот период начался позднее, лишь в 1927-1935-е гг., когда в стране был принят и реализован Закон о всеобуче. В России стали развиваться три направления помощи детям: христианско-благотворительное (приют), лечебно-педагогическое (школа-санаторий) и педагогическое (школа).

Четвертый период эволюции – от осознания необходимости специального образования для отдельных категорий детей с отклонениями в развитии к пониманию необходимости специального образования для всех, нуждающихся в нем. Развитие и дифференциация системы специального образования (с начала XX в. до 70-х гг. XX в.).

Период характеризуется тем, что осознается необходимость и возможность обучения всех инвалидов. Этот период охватывает середину двадцатого века в Западной Европе, когда происходят структурные совершенствования национальных систем специального образования. В некоторых западноевропейских странах было создано до 20 типов специальных школ. Существенно расширяется охват таким образованием нуждающихся детей. К концу 70-х гг. XX в. специальным образованием в странах Западной Европы охватывается от 5 до 15% детей школьного возраста. В России во второй половине XX века так же дифференцируется система образования.

Для Западной Европы 70-е гг. и для России начала девяностых годов XX в. характерна новая идея единого общества, включающего людей с различными проблемами. Закладываются основы формирования новой культурной нормы - уважения к различиям между людьми.

Пятый период эволюции – от изоляции (в специальных учреждениях) к интеграции (во всем ее объеме, от свободного выбора учебного учреждения и доступности архитектурной среды к многовариативности самоопределения); от «институциализации» к интеграции; от равных прав к равным возможностям (с конца 70-х гг. XX в. – по настоящее время).

В современных условиях в связи с развитием интеграционных и инклюзивных процессов в российском образовании встает вопрос о толерантном отношении к людям с инвалидностью [5, 10].

В последнее время существует тенденция к увеличению внимания исследователей к проблемам лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Принято считать, что лица с ОВЗ социально неполноценны, слабо обеспечены материальными благами, менее счастливы, чем остальные люди. Такое стереотипное отношение характерно не только для России, но и для других стран.

В связи с таким отношением к пониманию инвалидности, можно выделить два основных подхода. *Медицинский подход* утверждает, что у человека есть физические и умственные ограничения, которые надо лечить, но практически невозможно вылечить. Поэтому общество может только помогать человеку с инвалидностью, который всю жизнь остается беспомощным объектом для жалости и сочувствия. С точки зрения «медицинского» подхода человек с инвалидность – это больной человек, иждивенец и обуза для общества.

Социальный подход утверждает, что человек с инвалидностью ограничен условиями окружающей среды и «традиционным» отношением со стороны общества. Такие ограничения можно постепенно устранить – убрать физические барьеры и изменить отношение со стороны окружающих, чтобы за человеком с инвалидностью признали все права, что доступны и людям без инвалидности. Чтобы он мог осуществить свои права на деле, а не только на словах [7, 8].

В последние годы многие образовательные, культурно-досуговые учреждения, а также общественные организации пытаются проводить мероприятия с целью *внедрения восьми принципов инклюзивного образования:*

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;

- разнообразие усиливает все стороны жизни человека [6, 11].

- инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе [1].

Становление толерантного отношения и развитие инклюзивного образования очень важно как на федеральном, так и на региональном уровне. Рассмотрим примеры в региональном аспекте, на примере деятельности в данном направлении в городе Волгограде.

С 01.04.2010 г. на базе МОУ «Лицей №8 «Олимпия» г. Волгограда начал свою работу центр дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Под дистанционным обучением подразумевают взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность.

В центре дистанционного образования работают квалифицированные специалисты: воспитатели, тьюторы, педагоги, психолог, логопед, дефектолог. Все занятия основываются на индивидуально-личностном подходе и гармоничном развитии учащихся с ОВЗ. Индивидуальные занятия проводятся дистанционно с помощью Skype-технологии [2].

Огромным подспорьем на стыке урочной и внеурочной деятельности обучающихся в нашем лицее является реализация подпрограммы «Субботняя школа», в рамках которой все учащиеся центра дистанционного образования посещают групповые занятия «узких специалистов»: логопедические занятия логопеда, коррекционно-развивающие занятия учителя-дефектолога, психологические занятия психолога. Также логопед, дефектолог, психолог ведут индивидуальные занятия с детьми в реальном и дистанционном формате обучения. У ребят есть возможность посещать занятия по шахматам, вокалу, тестопластике, бочче, активно работают изо-студия и мультстудия. Объединение детей в групповые занятия способствует развитию коммуникации, взаимодействию друг с другом в коллективе. В 2015-2016 учебном году реализовалось включение двух учащихся (Виноградовой Виктории и Ериной Валерии) в общеобразовательный 1 «Г» класс лицея №8.

Помимо образовательной инклюзии в лицее активно развита внеурочная деятельность, способствующая интеграции учащихся в лицее №8 «Олимпия».

Внеурочная работа помогает удовлетворять потребности детей в неформальном общении в клубах, любительских объединениях, музеях, во время школьных вечеров, праздников, фестивалей и т.п.

Так, 12.03.2016 г. в лицее №8 «Олимпия» на спортивном стадионе проведено мероприятие «Прощай Масленица», где все учащиеся разных классов знакомились с обычаями «масленичной недели» на Руси, пели песни, водили хороводы, представляли различные собственные поделки, сладости и собственную «выпечку».

В лицее №8 «Олимпия» 25.03.2016 г. состоялось мероприятие «День неограниченных возможностей», где на 1 этаже корпуса были представлены различные поделки и рисунки учащихся центра дистанционного образования. Незабываемый спектакль подготовили и показали на сцене актового зала лицея учащиеся ЦДО под названием «Маленький принц» по Экзюпери. Актерами спектакля являлись учащиеся с 1 по 11 класс с различными видами нарушений (опорно-двигательные, речевые, нарушения зрения).

Мероприятия Центра дистанционного образования направлены на получение качественного дистанционного образования, воспитание культуры работы в конкурсах, на повышение самооценки и веру в собственные силы и возможности детей с ограниченными возможностями здоровья, на развитие толерантности всех участников образовательного процесса в лицее. Уже имеется опыт «включения» двух первоклассниц с различными нарушениями в один общеобразовательный класс. Благодаря такой работе, коррекционно-развивающим занятиям, ярким мероприятиям, где они сами активно принимают участие, дети чувствуют себя успешными. Если в учебной деятельности у них иногда и возникают трудности, то здесь они могут проявить себя и доказать, что они конкурентоспособны, значимы, успешны – это так важно для них в жизни!

Но не только образовательные учреждения пытаются сформировать у общества толерантное отношение к людям с инвалидностью, но и библиотеки как информационно-культурные учреждения проводят работу в данном направлении деятельности. Так, например, в Волгоградской областной универсальной научной библиотеке им. М. Горького существует зал комфортного обслуживания, расположенный на 1 этаже библиотеки, работающий с маломобильными группами населения, преимущественно с молодежью с инвалидностью, с пожилыми гражданами. При зале организован и функционирует клуб для молодежи с инвалидностью и без, под названием «Клуб друзей» (сокращено «КД»). В клубе обычно 2 раза в месяц проводятся

различные тематические заседания, посвященные определенной дате, встречам с интересными людьми или даже мастер-классы. При организации многих мероприятий охватывается и приглашается не только молодежь с инвалидностью, а также школьники, студенты, волонтеры, специалисты, работающие с данной категорией граждан и все, кто интересуется жизнью людей с инвалидностью [4].

Приведем наиболее яркие примеры интегрированных проведенных мероприятий библиотекой за прошедший 2015 г.

21.03.2015 г. «Год спустя» – тематическое заседание «Клуба Друзей», посвященное Паралимпийским играм – 2014. Участниками мероприятия стали коллеги из МОУ ДЮЦ Ворошиловского района, студенты факультета Социальной и коррекционной педагогики ВГСПУ, студенты-волонтеры из ГБУ ВО «Центра молодежной политики», активисты «Клуба Друзей» ЗКО ВОУНБ им.М.Горького, фотографы, видеооператоры, члены Сталинградского отделения «Ночные волки».

13.05.2015 г. творческая встреча членов «Клуба Друзей» и студентов образовательных учреждений с Ильдаром Галиакбаровым участником велопробега «Уфа-Севастополь-Уфа» (колясочником, четырехкратным ампутантом), направленная на патриотическое воспитание и развитие веры в собственные поставленные жизненные цели.

01.10.2015 г. «Вера, Надежда, Любовь» – творческая встреча луганским победителем фестиваля авторской песни им. И. Талькова г. Волгограда (с человеком с инвалидностью по зрению) Андреем Шевченко. Участниками встречи стали люди с инвалидностью, их окружение, студенты, общественность, другие неравнодушные и интересующиеся группы населения.

С точки зрения практического воплощения многих идей интегрированности, внедрения инклюзивности, борьбы за равные права людей с инвалидностью, развитию толерантного отношения вне зависимости от наличия или отсутствия инвалидности значительный вклад вносит Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива», находящаяся в Москве. Благодаря этой организации разработана методика проведения уроков на понимание инвалидности – «Уроков доброты» в массовых общеобразовательных школах [12].

Существует специальная методика проведения таких уроков. Обычно это цикл занятий с определенным классом в общеобразовательной школе, рассчитанный на 5 уроков:

- занятие №1 – «Инвалидность – одна из человеческих особенностей»;

- занятие №2 – «Возможности людей с инвалидностью»;

- занятие №3 – «Мы общаемся – мы все разные»;

- занятие №4 –«Доступность окружающей среды для людей с инвалидностью»;

- занятие №5 – «Жизнь без барьеров».

«Уроки доброты» позволяют детям не только получить новую информацию о людях с инвалидностью и расширить кругозор. У обучающихся меняется поведение: они становятся более терпимыми и готовыми принимать людей, которые отличаются от них в силу инвалидности. Этот фактор влияет на становление толерантного отношения к людям с инвалидностью [8].

Опыт РООИ «Перспектива» охотно переняли различные регионы России, в том числе и Волгоградская область. Так, например, Волгоградская областная общественная организация незрячих инвалидов «Пламя» проводит аналогичные уроки в общеобразовательных школах города Волгограда, информационные мероприятия на понимание инвалидности, дающие знания о людях с инвалидностью, разрушающие многие стереотипные представления и страхи перед общением и взаимодействием с данной категорией, способствующие развитию толерантного отношения к людям с инвалидностью [3].

Например, в 2015-2016 учебном году такие уроки активно проводились в МОУ «Лицей №9».

28.05.2015 г. II Международный кинофестиваль в Волгограде о жизни людей с инвалидностью «Майское Эхо. Кино без барьеров». Целевая аудитория кинофестиваля – люди с разными группами инвалидности, иные маломобильные группы людей, лица пожилого возраста, а также все желающие принять участие в осознании проблем инвалидов в современном обществе. Миссия– показать истории людей с инвалидностью небанально, затрагивая эмоции и подталкивая зрителей к собственным выводам.

Таким образом, деятельность образовательных, информационно-культурных организаций и общественных организаций способствует развитию идей интегрированности и инклюзивности как важнейших процессов модернизации российского образования XXI века.

Список использованной литературы:

1. Инклюзивное образование: учиться вместе – реально! – М.: РООИ «Перспектива», 2010. – 50с.

2. Кириченко С.А. Внеурочная деятельность как составляющая воспитательного процесса в условиях дистанционного образования: материалы

областного науч.-практ. семинара (г. Волгоград, 30.03.2016г.) / сост. Е.А. Лапп, Т.В. Калинина, Е.В. Шипилова. – Волгоград: Изд-во «ВолГУ», 2016. – С.48-53.

3. Кириченко С.А. Инклюзивное образование и роль общественных организаций в продвижении идей инклюзивного образования / С.А. Кириченко // Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием (19-20 декабря 2014 г.). – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – Т.3. – С.99-102.

4. Кириченко С.А. Становление толерантного отношения к людям с инвалидностью в обществе: из опыта работы Волгоградской областной универсальной научной библиотеки им. М. Горького / С.А. Кириченко // Деятельность библиотек по формированию толерантной к инвалидам общественной среды: сбор. методико-библиографических материалов: [Электронное издание] / Мурм. гос. обл. универс. науч. б-ка; сост. В.А. Гайдай; ред. Е.Н. Мудревская. – Мурманск, 2014. – С.32-43.

5. Котова О.В. Современные модели интеграции инвалидов в социум / О. В. Котова // Социальная политика и социология. – 2010. - №1. – С.209-218.

6. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: главы из книги / Д. Митчелл; перевод с англ. И.С. Аникеев, Н.В. Борисова. – М.: БЭСТ-принт, 2011. – 138с.

6. Пособие для проведения занятий со школьниками по теме «Разные возможности – равные права»: планы занятий и метод. рекомендации [Электронное издание] / сост. С.А. Прушинский, М.Ю. Перфильева. – М., 2011. – 56с.

7. Пособие по проведению «Уроков доброты со школьниками младших классов» / сост. Е. Выговская, Ю.Симонова, Н.Хлудов и др. – М.: РООИ «Перспектива», 2012. – 44с.

8. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н.М. Назаровой. – 6-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2006. – 400с. – С. 87-120.

9. Толерантность как принцип защиты прав детей-инвалидов / И.А. Корепанова, Ю.В. Сомова, Л.Ф. Фомичева. – М.: МГППУ, 2000. – 52с.

10. Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования: сборник материалов / сост. Н.В. Борисова, М.Ю. Перфильева. – М.:РООИ «Перспектива», 2012. – 118с.

11. Участие общественных организаций людей с инвалидностью в развитии инклюзивного образования / М.Ю. Перфильева, Ю.П. Симонова, С.А. Прушинский; под ред. Т.Г. Туркиной. – М.:РООИ «Перспектива»,2012. – 67с.

© С.А. Кириченко

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В БЕЛАРУСИ: СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД

Ковалевич Мария Степановна,
доцент кафедры дошкольного образования
ГУО «Брестский государственный университет
имени А.С. Пушкина»
г. Брест, Республика Беларусь
E-mail: maria_brest@tut.by

Аннотация. В статье раскрыты содержание и тенденции развития инклюзивного образования в Беларуси. Аргументирована необходимость и результативность субъектного подхода к учащимся в инклюзивном образовательном пространстве. Представлена Программа педагогической коррекции социальной дезадаптации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, субъектный подход, социальная модель, включающее общество, социальный конструктивизм, социальная субъектность, адаптивная образовательная среда.

INCLUSIVE EDUCATION IN BELARUS: THE SUBJECT APPROACH

Kovalevich Maria,
Assistant Professor of Early Childhood Education
Brest State University named after A.S. Pushkin
Brest, Republic of Belarus

Abstract. The article deals with the maintenance and development trends of inclusive education. The necessity and effectiveness of the subject approach to students in inclusive educational space is reasoned. The Program of pedagogical correction of social maladjustment is presented.

Key words: inclusive education, subject approach, the social model, including society, social constructivism, social subjectivity, adaptive learning environment.

В последнее время в философском аспекте активно обсуждаются концепции, связанные с внедрением и распространением инклюзии: она считается одной из важнейших задач государственной политики в области образования. Именно инклюзия, благодаря своей гибкой организации образовательного процесса, способна предоставить для людей, попавших в трудные жизненные обстоятельства и имеющих разного рода проблемы, адекватную форму обучения. Исходя из этого, инклюзивное образование опирается на *социальную модель,* в основе которой реализует себя идея *включающего общества,* строящего отношения, пытающегося понять и содействовать социальной практике Других (нетипичных), непохожих. При этом под Другими (нетипичными) подразумевают людей, как имеющих психофизические, социальные, поведенческие отклонения от общепринятых норм либо в положительную, либо в отрицательную сторону.

Обращение к инклюзии в современности неслучайно. Традиционная система образования Других (нетипичных) в специальных, нередко закрытых, образовательных учреждениях не рождает «социальную ситуацию развития» (по Л.С. Выготскому). В таких условиях у Других (нетипичных) не формируются коммуникативные, познавательные и профессиональные умения, они оказываются изолированными от широких социальных контактов, предъявляя иждивенческие требования к социуму. Это не способствует проявлению Другого (нетипичного) как самостоятельной личности, что сказывается в итоге на их невостребованности и отчужденности в обществе, дальнейшей изоляции и ощущению безысходности своего бытия. В современном мире происходит модернизация всех сфер жизни, в том числе, сферы образования. Происходит и изменение отношения к Другим/нетипичным: люди признают их права на уникальность и уважение.

Наиболее ярко подобная ситуация заявляет о себе в идеологии инклюзии, учитывающей природные задатки, интересы и способности Других/нетипичных. Инклюзивное образование исходит от того, что каждый обучаемый – неповторимая и уникальная Личность со своими интересами, способностями и потребностями, требующая индивидуального подхода в процессе обучения и гибкости в разработке учебных программ, учитывающих эти особенности, поэтому индивидуальный подход требует от преподавателя высокого профессионализма, включающего в себя такие качества, как

этичность, гибкость, деликатность, умение услышать и понять Другого. Более того, инклюзивное образование формирует свою собственную шкалу ценностей (аксиологию), где ключевыми являются следующие принципы: каждый человек, независимо от способностей и достижений, имеет право на образование и поддержание приемлемого уровня знаний, самовыражение и личный прогресс, общение, дружбу и поддержку.

Необходимо подчеркнуть, что инклюзивный тип образования должен внедряться не в специализированные учреждения, а в обычные, массовые средние школы, ссузы и вузы, что способствует формированию благоприятной атмосферы гуманизма, толерантности, добра и милосердия, умению понять и принять Другого/нетипичного, повышает эффективность образовательного процесса, способствует успешной социализации и самореализации, выступает эффективным средством коммуникации с социумом и борьбы с дискриминацией. Благодаря инклюзии происходит снижение изоляции и отчуждения обучаемого, он становится более активным, перестает чувствовать свою «особенность».

Внедрение инклюзивного образования способствует реструктуризации культуры учебного заведения, захватывая в свой процесс всех: преподавательский состав, учащихся и их родителей. Само многообразие, непохожесть учащихся друг на друга выступает в качестве мощного потенциального ресурса, способствующего развитию и проявлению творческого начала. В целом, инклюзивное образование представляет собой уникальный процесс доступного образования для каждого, в рамках которого ликвидируются барьеры, связанные с непохожестью обучаемых, и создаются условия для самораскрытия потенциалов, заложенных в человеке.

В современном культурном пространстве, как считает А.Ю. Шеманов, сложилось два подхода к проблеме инклюзивного образования. В основе первого подхода лежит социальная модель понимания Другого/нетипичного и защита его прав, в том числе, от дискриминации. Девизом этого подхода можно назвать идею создания инклюзивного общества, в котором всегда найдется место для Другого/нетипичного, несмотря на различие культурно- смысловых миров и их ценностей. К проблеме Другого/нетипичного в этом случае подходят с точки зрения методологии *социального конструктивизма,* позволяющего критиковать общество, направленно изменять его и активно влиять на социальную государственную политику. В связи с этим дискурс о Другом/нетипичном имеет значение для нового конструирования социальной реальности и ее практик. В целом в рамках этого подхода культурное различие

воспринимается как условие дальнейшего развития и взаимодействия. В результате внедрения методологии социального конструктивизма само общество и его институты благожелательно встречают Другого/нетипичного, адекватно включая его в социальное функционирование, тем самым способствуя его росту, развитию и самовыражению на равных правах [6].

Во втором подходе в инклюзии изучается процесс становления, формирования и развития человека в рамках определенного культурного ландшафта, его социализация и освоение, присущих обществу представлений, норм и ценностей. В результате внедрения этого подхода появились специальная психология и педагогика (например, дефектология, олигофрено- и тифлопедагогика). В рамках этого подхода дискуссионными темами стали проблемы, связанные с разделением на норму и патологию, способность и неспособность. При этом здесь речь идет о помощи людям с различными нарушениями, их возможной коррекции при адаптации в рамках системы образования. На наш взгляд, оба эти подхода на сегодняшний день приемлемы при внедрении инклюзивного образования как универсального эффективного процесса, способствующего формированию *социальной субъектности,* адаптации, социализации, самореализации, расширения социально-познавательного потенциала Другого/нетипичного.

Для того чтобы инклюзивное образование было эффективным, необходимо менять ментальность всего общества и в первую очередь – преподавателей, проводящих в жизнь политику инклюзии, которая должна стать органичной составляющей их профессионального мышления. Именно личность преподавателя становится одной из ключевых проблем инклюзивного образования. Педагог должен обладать высокой культурой, моральной устойчивостью и профессиональной компетентностью. В свою очередь, «выявление культуры в себе – это вечное учение, образование» [3, 307].

Здесь необходимо заметить, что в процессе внедрения инклюзивного образования происходит взаимообучение, т.е. преподаватель учит обучаемых, а те, в свою очередь, учат преподавателя, «и лучшим наставником оказывается именно тот, кто лучше всех учится сам» [3]. Именно от личности преподавателя и его гибкого стиля руководства зависит психоэмоциональная атмосфера внутри обучаемой группы, создается доступная среда обучения, реализуются принципы благоприятной коммуникации, партнерства и сотрудничества.

Преподаватель, внедряя идеологию инклюзии, должен руководствоваться высокими моральными принципами. Он должен проявлять гуманность, толерантность, милосердие, доброту, благопристойность, терпение и уважение

к Другому/нетипичному, не теряя чувства меры и самообладания. Педагог инклюзивной группы не должен забывать, что именно на нем лежит ответственность за физическое, интеллектуальное, эмоциональное и духовное здоровье обучаемых, поэтому он содействует благоприятному микроклимату для получения различных знаний. Любая его информация должна быть позитивной, не принижающей личности обучаемых. Он должен быть беспристрастным, одинаково доброжелательным и благосклонным ко всем обучаемым, укрепляя их самоуважение и веру в свои силы, показывая им возможности совершенствования. Более того, преподаватель поощряет в своих воспитанниках развитие самостоятельности, желание сотрудничать и помогать Другим/нетипичным. Оценивая достижения обучаемых, педагог стремится к объективности и справедливости, не завышая и не занижая искусственно оценки.

Педагог должен обладать культурой речи и общения, не провоцировать скандалов и не оскорблять никого, даже если оппонент не всегда прав. Главная его задача выслушать и понять мнение Другого/нетипичного, выстраивая компромиссную модель поведения. В целом, в рамках инклюзивного образования этический облик преподавателя как наставника, старшего товарища очень важен. Он должен сочетать в себе благородство в помыслах, словах и поступках, быть преданным своему делу и искренним с обучаемыми.

В основе инклюзивного образования концепция формирования образа жизни, достойного Человека, разработанная Н.Е. Щурковой. Автор определяет воспитание как «целенаправленное, организованное профессионалом-педагогом восхождение ребенка к культуре современного общества, как развитие способности жить в нем и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека» [5, 39]. Уже в самом определении исключена «формирующая», «воздействующая» позиция воспитателя. За ним не признается права воздействовать, формировать и тем более формовать ученика. Формируется образ жизни, создаются условия для восхождения ребенка к культуре. В этом определении воспитания заложен *принцип субъектности,* ориентирующий всех субъектов воспитательного процесса на свободный выбор нравственной позиции, на ответственность за этот выбор, на сознательность и творчество.

Свое воплощение в инклюзивном образовании находит *принцип принятия личности как данности*, означающий признание права обучающегося на уважение его личности, истории жизни, признание особенностей и уровня развития на данном этапе его индивидуальной жизни, а, следовательно, и

признание права на данное поведение и производимый им выбор.

Здесь важен *факт «подвинувшегося» самосознания*, выражения и познания себя, обретения субъектности, без которой образ жизни, достойной Человека, состояться не может. Педагог при этом «возвышается до обучаемого, когда восприятие Другого человека, взаимодействие с ним выстраиваются в широком русле «человек – человек» и обучаемый принимается педагогом «равным себе»: не равным по опыту жизни, уровню образования и т.п., а равным потому, что ученик – Человек и с ним возможно ценностно-смысловое единство.

Взаимоощущение и взаимодействие, выражается в том, что *педагог принимает воспитанника как данность и, в свою очередь, ребенок тоже принимает учителя как данность*.

На самом деле это *принципиальная педагогическая позиция*: человек (ученик, студент, воспитанник) – всегда цель и никогда средство. Поэтому нельзя кричать на воспитанника, потому что он человек; нельзя сорить, портить, ломать что-либо, потому что за всем этим – труд человека.

Следуя логике и позиции Н.Е. Щурковой, определим основные направления мысли и педагогических действий в ситуации инклюзивного образования.

1. *Уважение личности обучаемого вне зависимости* от его положения, успехов, внешнего портрета, статуса в коллективе, семейной принадлежности, физических и психических особенностей.

2. *Опора на наличные достоинства личности*. Всегда исходить из того, что в малом или большом эти достоинства есть у всех. Педагог же призван замечать, видеть эти достоинства и оглашать их перед всеми. Это педагогический постулат всех гуманистически ориентированных педагогов: о достоинствах говорить постоянно и громко – о недостатках не говорить или только тихо, «на ушко», как это умеет делать Ш.А. Амонашвили.

3. *Общее принятие индивидуальности, человеческой непохожести*, ведь не такой, как я,– не означает плохой.

Так постепенно идет *формирование представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на Земле*. Чтобы поднять детей на эту ступень, учителю, видимо, необходимо уметь стимулировать школьников, а затем и студентов к ценностному осмыслению жизни человека, его предназначения.

Затем возникают новые вопросы: Как быть успешным? Как стать счастливым? Как научиться жить среди людей и строить с ними свои

отношения? Поиск ответов на эти вопросы не оставляет подростков равнодушными.

Восхождение ребенка к ценностям культуры, его движение от одной ступени к другой успешно проходит благодаря *«сопровождению», умелому руководству педагогическим процессом.*

На наш взгляд, определяющим условием успешности инклюзивного образования является развитие субъектности у обучающихся *как интегрирующей человеческую психику функции, обеспечивающей адаптацию человека к окружающей среде и преобразование собственной психики и окружающего мира на основе согласования эмоциональных, рефлексивных и действенных компонентов образа «Я»* [1].

Важнейшими положениями становления субъектности в инклюзивном образовательном процессе могут быть следующие:

- центр учебно-воспитательного процесса – личность обучающегося;

- обучающийся – субъект образования, в учебно-воспитательном процессе занимает активно-творческую позицию;

- свобода самовыражения и самореализации личности в образовательной среде, поиск индивидуальной стратегии самоопределения обучающегося в жизни;

-актуализация принципов активности, диалогичности, самостоятельности, инициативы, творчества;

- обучаемый и обучающийся – открытые, саморегулирующиеся системы, стремящиеся к развитию субъектности и субъективности;

- свобода выбора стратегии индивидуального жизненного пути, а значит, выбора образовательных программ, курсов, глубины их содержания и самого преподавателя.

Сущность педагогической поддержки в условиях инклюзивного образования заключается в том, чтобы показать развивающейся личности все богатство жизни, счастье собственной наиболее полной самореализации даже в трудных условиях. Педагогическая поддержка – это борьба за высший уровень человеческого существования, за вершину человеческого бытия.

Задача педагога заключается в создании благоприятных условий для становления субъектной позиции ребенка, воспитанника, учащегося. Социально-педагогическое обеспечение процесса развития субъектности обучаемого характеризуется в каждом конкретном случае уникальностью организации использования личностных, институциональных, средовых ресурсов, при доминировании первых, предполагает дифференциацию

(внутреннюю и внешнюю) содержания процесса развития субъектности и построение индивидуальных маршрутов личностного становления.

Итогом внедрения подобного образования является гармонически развитая личность, не дистанцирующая себя от общества и не чувствующая отчуждения, способная к самостоятельной и полноправной жизни в обществе.

Опыт развития инклюзивного образования в мире убедительно доказал, что «обычные школы с инклюзивным уклоном являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационным отношением, формирования позитивно настроенных сообществ, создания инклюзивного общества и достижения цели образования для всех; кроме того, они обеспечивают оптимальное образование большинству детей и повышают эффективность и, в конечном итоге, рентабельность всей системы образования» [4].

Сегодня в Республике Беларусь формируется новое отношение к детям с особенностями психофизического развития. Признается их обучаемость, равноправие всех детей в получении образования. Событием большой значимости явилось принятие в 2004 г. Закона Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)». Закон гарантирует создание необходимых условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития, их социальной адаптации и интеграции в обществе.

Изменяются концептуальные основы специального образования. Признается самоценность человека, ребенка независимо от выраженности психофизического нарушения: они «не хуже и не лучше здоровых детей», они имеют особенности, как и каждый человек. В учреждениях образования создаются условия для обучения всех детей с учетом их особых потребностей и возможностей. Родителям предоставляется возможность выбора типа образовательного учреждения и формы получения специального образования. Закон позволил определить четкую позицию в области образовательной интеграции и стратегии ее реализации.

В Республике Беларусь приняты меры по обеспечению всем лицам с особенностями психофизического развития возможности получить образование, соответствующее их потребностям и возможностям. Образование детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) и тяжелыми множественными нарушениями рассматривается в аспекте улучшения, прежде всего, качества их жизни. Понятие «необучаемый ребенок» изживает себя, потому что обучаемыми признаются все дети.

В Беларуси реализуется проект ИНОВЕСТ «Восточное партнерство в сфере педагогических инноваций в рамках инклюзивного обучения» и перспективах развития системы инклюзивного образования в Республике Беларусь. Благодаря вышеназванному проекту, который начался в 2013 г., была проделана огромная работа по созданию сети инклюзивных школ республики. Подготовлены учебно-методические пособия по инклюзивному обучению, проведено обучение педагогов пилотных школ по специальной программе с получением сертификатов международного образца.

В республике создан банк данных о детях с особенностями психофизического развития, который позволяет своевременно выявлять детей, организовывать их обучение, планировать и реализовывать мероприятия по социальной адаптации и реабилитации в отношении конкретного ребенка, прогнозировать развитие системы специального образования как в целом по республике, так и по отдельным регионам.

В современных условиях в Республике Беларусь определены способы оптимизации и сбалансированного развития специальных учреждений и образовательных структур интегрированного профиля. *Приоритетом* является предоставление образовательных услуг по месту жительства ребенка с особенностями психофизического развития. Дальнейшее развитие системы специального образования прогнозируется в направлении раннего выявления и оказания ранней помощи детям с нарушениями развития или группы риска, начиная с первых дней жизни; расширение границ взаимодействия детей с особенностями развития и обычных детей через развитие интегративных образовательных услуг.

Прежде всего, выделяется создание гибкой системы специального образования, позволяющей удовлетворять разнообразные нужды и потребности детей с особенностями психофизического развития. Интегрированное обучение не насаждается административными мерами и не носит обязательного, а тем более принудительного характера, не противопоставляется обучению в специальной школе. Белорусским ученым и практикам удалось удачно определить организационные формы интегрированного обучения и обеспечить финансовые гарантии работы в классах двух педагогов: обычного и специального (учителя-дефектолога). Подготовленные и изданные специальные учебно-методические комплексы обеспечивают создание адаптивной образовательной среды в школе общего типа. Учащиеся с особенностями развития учатся вместе и в то же время располагают возможностями

удовлетворять свои особые потребности. Каждый ученик осваивает программу, соответствующую его познавательным возможностям.

Осуществляются планомерные и системные исследования, прежде всего, в Национальном институте образования, в Академии последипломного образования, на факультетах специального образования вузов. Исследуются проблемы интеграции, социализации, обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, оказания ранней помощи, программного и учебно-методического обеспечения образования лиц с особенностями психофизического развития.

В осуществлении интегрированного обучения в Беларуси выделяются следующие *приоритеты*: включение всех учащихся класса в социальное взаимодействие, педагогическое руководство преодолением адаптивного когнитивного кризиса, обусловленного различной подготовленностью к обучению и различными возможностями и потребностями детей, и адаптивного поведенческого кризиса, вызванного явной или скрытой отчужденностью учащихся с психофизическими нарушениями. Научно разработанные модели интегрированного обучения и его психолого-педагогического сопровождения позволяют создать оптимальные условия для всех учащихся, осуществлять необходимую коррекционную помощь и обеспечивать успешную интеграцию в обществе. Вместе с тем в условиях интеграции имеются проблемы, требующие внимания и решения.

Проблема первая: в классах интегрированного обучения имеются «социально изолированные» ученики, находящиеся в самоизоляции. Социометрические методики выявляют отрицательный статус отдельных детей при внешне благополучной, положительной атмосфере в классе. Имеет место *скрытая дезадаптация.* Эти данные свидетельствуют о необходимости проведения в сотрудничестве с психологом и педагогом специальных занятий по организации социального взаимодействия. Создание благоприятного климата для изолированных детей предполагает включение их в интересную для них деятельность. В условиях образовательной интеграции требуются выявление и отслеживание специфики межличностных взаимоотношений в группе (классе), формирование помогающего поведения, включение учеников в деятельность, приносящую пользу другому человеку.

Программа педагогической коррекции социальной дезадаптации представляется следующей: диагностика взаимодействия учащихся в классном социуме; выявление учащихся, находящихся в социальной изоляции; формирование коррекционной группы; проведение специальных занятий и

упражнений по формированию навыков общения и взаимодействия; отслеживание динамики социального статуса каждого ученика класса. В условиях образовательной интеграции признается первостепенность грамотной системы психолого-педагогического сопровождения.

Кроме индивидуальных программ обучения важной составной сопровождения является работа с социальным окружением. Регулирование отношений с сообществом сверстников – это весьма важный аспект психолого-педагогического сопровождения. Психофизические нарушения препятствуют спонтанному формированию позитивных отношений и взаимодействий со сверстниками. Учителя классов интегрированного обучения не всегда бывают подготовленными к решению данных проблем.

Вторая, не менее значимая, проблема – формирование жизнеспособной личности, подготовленной к самостоятельной жизни в мобильном социуме. К сожалению, приходится констатировать, что в общеобразовательной школе вопросы формирования у школьников социальной (жизненной) компетенции не привлекают должного внимания. Совместное обучение меняет качество получаемого образования, направленность изучения учебных предметов. Ученики с особенностями развития осваивают не только определенную совокупность знаний, но и окружающую действительность. Процесс этот сложный, непростой.

Непременным условием интеграции является социогуманная атмосфера школы, что гарантирует благополучное эмоционально-психологическое состояние каждого участника образовательного процесса. В современных условиях признается необходимость замены требования «образование на всю жизнь» на парадигму непрерывного образования «через всю жизнь». В Беларуси подошли к наполнению конкретным содержанием социально-психолого-педагогического сопровождения послешкольного периода жизни лиц с особенностями психофизического развития. Без организации необходимой поддержки отдельные категории выпускников не только не смогут самостоятельно трудоустроиться на доступные им места, но и включиться в решение реальных проблем.

Постшкольное сопровождение (патронат) предусмотрено Законом «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)». Патронат призван помочь выпускникам в их жизненном самоутверждении, саморелизации и саморазвитии. Приведенные данные свидетельствуют о том, что изменилась оценка обществом и государством системы специального образования. Ее дальнейшее развитие ориентировано на

гуманизацию и индивидуализацию педагогического процесса, расширение системы интегрированного обучения, совершенствование сети традиционных учреждений специального образования в направлении их большей открытости.

Интеграция признается возможной и нужной при любой форме нарушения и инвалидности при условии, что учтены особые потребности детей и для них созданы специальные условия, обеспечивающие удовлетворение особых потребностей. Это безбарьерная среда на улице, в школьном помещении, образовательное пространство, обеспеченное необходимыми дидактическими средствами, работа в классе интегрированного обучения двух педагогов – обычного и специального. Следующий этап – развитие интегрированного обучения. При интеграции дети вводятся в регулярное образовательное пространство. Включение (инклюзия) выражает политику и процесс, которые дают возможность всем детям принимать участие не только в образовательных, но и социальных программах. Отличие в подходах состоит в признании необходимости изменения общества, чтобы оно учитывало и приспосабливалось к индивидуальным потребностям людей, а не только они адаптировались к требованиям общества.

Дакарская рамочная концепция действий отражает наиболее современный подход к специальному образованию. Предполагается, что все общеобразовательные школы со временем станут «инклюзивно ориентированными», т.е. готовыми включить любого ученика в образовательный процесс. Это предполагает не только обучение детей с особенностями психофизического развития вместе со своими сверстниками, но и особую культуру взаимодействия в школьном социуме, когда различия детей признаются, приветствуются и налаживается тесное общение всех субъектов образовательного процесса. В условиях интегрированного обучения может присутствовать скрытая социальная дезадаптация учащихся с психофизическими нарушениями. Основой включения является совместное сотрудничество.

Беларусь стоит на многих позициях, которые характерны для включенного образования. Признается, что учащиеся должны получать образование по месту жительства и не отчуждаться от семьи. По месту своей учебы они получают также коррекционно-педагогическую помощь, специальные образовательные услуги. Это требование отражает перспективу развития интегрированного образования в Республике Беларусь. Классы интегрированного обучения признаются более предпочтительными, чем специальные классы при школе общего типа. Это предпочтения родителей и

педагогов, это предпочтения нашего общества. Следует признать и наличие нерешенных проблем. Специальное образование не пронизывает все аспекты деятельности школы общего типа.

Вместе с тем мы являемся свидетелями того, что медленно, но поступательно общественное мнение изменяется. В республиканском оздоровительном лагере «Зубренок» отдыхают не только здоровые дети, но и их сверстники с отклонениями в развитии. Проводятся совместные спортивные соревнования, смотры художественной самодеятельности. Мы пока не можем говорить о том, что в нашей стране дети-инвалиды (с особенностями психофизического развития) чувствуют себя всегда и везде комфортно. Родители часто концентрируют все внимание на том, как излечить ребенка от нарушений, что не всегда возможно. Медицинская модель помощи доминирует в умах некоторых людей, в то время как более действенной может быть социальная модель: подготовка и обучение родителей, устранение барьеров в социальном взаимодействии, «взращивание» новых, более гуманных отношений между людьми. Мы не привыкли в полной мере ценить многообразие и непохожесть людей и правильно реагировать на особенности. Интегрированное образование в значении инклюзивного ставит много проблем. Главными методологическими предпосылками их решения являются гуманизм и толерантность. Мы исходим из того, что каждый человек – личность, субъект, наделенный чувствами и потребностями.

Официальный курс мирового сообщества на признание за инвалидом гражданских прав в полном объеме, освоение философии безбарьерного мира, политика социальной интеграции инвалидов заставили правительства многих государств изменить взгляд на «институализацию» как на идеальную форму организации специального образования.

Используя зарубежный и российский опыт, Беларусь переходит от политики институционализации к политике интеграции. На смену институционализации вполне закономерно приходит концепция интеграции – организации соответствующего особым потребностям детей образования «в общем потоке», т.е. в условиях обычной школы. Адепты нового подхода предлагают кардинально изменить взаимоотношение систем общего и специального образования, предлагают общеобразовательным школам «открыть двери» для детей с особыми потребностями. Интеграция становится ведущей тенденцией образовательной политики экономически развитых стран, при этом законодательство большинства из них ограничивается двумя основными положениями: 1) «primafacie» – ребенок с особыми потребностями

имеет право обучаться в обычной школе; 2) субъекту со специальными образовательными потребностями предоставляется все необходимое для их удовлетворения [2].

Разногласия экспертов, несовпадение взглядов на формы и масштабы интеграции сдерживают темпы и влияют на характер внедрения нового подхода в практику, но игнорировать официально признанную на международном уровне концепцию образования инвалидов и детей с особыми потребностями становится невозможно. Идея интеграции является неотъемлемой частью философии открытого гражданского общества, отражает его отношение к правам и возможностям инвалидов, детей с особыми потребностями.

Однако не следует недооценивать того, что при отсутствии необходимой законодательной, экономической, социальной базы поспешное широкое внедрение новаций, попытки подмены системы специального образования тотальной интеграцией могут привести не к равенству прав, а к потере детьми с особыми образовательными потребностями возможности получить адекватное образование, обеспечивающее продвижение в психическом и социально-культурном развитии. Из сказанного следует, что для отечественной ССО нужна особая концепция интегрированного обучения, учитывающая «национальный фактор».

Каждое государство пришло к идее социальной и образовательной интеграции детей с особыми потребностями своим путем и на практике воплощало ее не одинаково, но все единодушно признали ее, сделав частью образовательной политики. Интеграция детей/молодежи с особыми образовательными потребностями в массовые образовательные учреждения – ведущая тенденция современной образовательной политики всех высокоразвитых стран. Интегративный подход обрел популярность в силу ряда причин, которые совокупно можно обозначить как социальный заказ общества и государства, достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития. Интеграция – это закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира, в том числе и в Беларуси, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с особыми потребностями, с признанием их прав на равные с другими возможности в разных областях жизни, включая образование.

Список использованной литературы:

1. Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

2. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы: Материалы Регионального семинара. – Минск: Четыре четверти, 2007. – 208 с.

3. Маслов А.Х. Прогулки с мудрецом / А.Х. Маслов. – М.: Феникс, Неоглори,2010. – 448 с.

4. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г. [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://www.un.org.

5. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 160 с.

6. Шеманов А.Ю. Другой как «неспособный»: социальный конструктивизм vs. медикализация [Электронный ресурс] / А.Ю. Шеманов // Культурологический журнал. – 2012. - №1(7). URL: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9 (дата обращения: 02.10.2012 г.).

© М.С. Ковалевич

СПЕЦИФИКА ПЕРЕХОДНОГО ПЕРИОДА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ

Кэрролл Валерия Владимировна,
кандидат психологических наук, старший преподаватель
Университет г. Линкольна
г. Линкольн, Великобритания
E-mail: vcarroll@lincoln.ac.uk

Аннотация. В данной статье предлагается рассмотреть теоретическо-методологические предпосылки инклюзивного образования в Великобритании (на примере Англии). Автор так же раскрывает собственно понимание инклюзии, описывает ее правовую основу и анализирует статистические данные, иллюстрирующие переходный период в Англии.

Ключевые слова: инклюзивное образование в Англии, дети с особыми образовательными потребностями.

THE SPECIFICS OF THE TRANSITIONAL PERIOD OF INCLUSIVE EDUCATION IN ENGLAND

Dr. Valeria Carroll
Senior Lecturer, School of Health and Social Care
Lincoln University
Lincoln, UK

Abstract. This article is devoted to the theoretical and methodological principles of Inclusive Education in the UK with the focus on practice in England. Author explains her understanding of Inclusive Education and outlines theoretical framework. Then she offers an insight into legal and policy context of Inclusive Education in England and offers some statistical data to illustrate how transition is being experienced nowadays.

Key words: inclusive Education in the UK (England), special education needs and disability, EHC plans.

В данной статье предлагается рассмотреть переходный период инклюзивного образования в Великобритании, на примере Англии, учитывая три позиции: теоретико-методологическую, нормативно-правовую и практическую. Поскольку практика по инклюзивному образованию многогаранна и комплексна, акцент будет сделан в данной статье на примере практики с детьми, имеющими особые образовательные потребности в связи с ограничениями аутистического спектра. Однако, принципы, иллюстрированные на приведенных примерах, имеют более универсальный характер, поскольку имеют правовую основу и обеспечиваются законодательством Англии.

С теоретико-методологической позиции необходимо объяснить понимание термина инклюзии, который не ограничивается образовательной сферой, а предполагает изменение отношений в социуме к детям с различными возможностями. Данные отношения должны быть выстроены на принципах справедливости и равенства [1]. Таким образом, проблемы инклюзивного образования возникают на основе более глобальных социальных проблем, связанных с общечеловеческими ценностями и поэтому касаются каждого. В то же время серьезная доля ответственности за продвижение изменений для создания инклюзивного общества возлагается на специалистов, связанных со сферой образования, как носителей данных ценностей инклюзивного общества, способных создавать соответствующую инклюзивную среду.

Сторонникам инклюзии до сих пор приходится бороться с господствующей в обществе, так называемой «медицинской» моделью (medicalmodel), которая построена на разделении детей (например, ребенку ставится диагноз). Данная модель предполагает использование понятия «норм» (norms) зачастую в угнетающем контексте, поскольку она ориентирует специалиста-практика на недостаток возможностей или способностей ребенка. Такая позиция негуманна по отношению к детям (особенно по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья) и должна быть пересмотрена с позиций индивидуального подхода. У каждого ребенка есть индивидуальные характеристики, которые отличают его от другого ребенка. К сожалению, эти индивидуальные характеристики зачастую игнорируются, поскольку используются понятия «норм», построенных на статистических методах, учитываются характеристики представленные у большинства (например высчитываются центральные тенденции и используется закон «нормального» распределения).

В связи с тем, что индивидуальные характеристики предполагают вариации и различия, которые требуют особого внимания и качественного подхода к образованию ребенка, который поставит акцент на индивидуальные возможности и потребности ребенка, то система образования выстроенная по принципу «мы ориентируемся на большинство», на характеристики, которые чаще всего проявляются в группе, данная система образования противодействует созданию инклюзивной культуры.

Таким образом, для создания инклюзивной культуры необходимо ориентироваться на социальную модель (socialmodelofdisability), которая возлагает ответственность за ограничение возможностей ребенка на социум, на барьеры созданные в обществе, предотвращающие полноправное участие ребенка в различных мероприятиях, организованных в среде (например, отсутствие специалистов, владеющих специальными методами коммуникации, которые предпочитает ребенок).

Несмотря на то, что международное движение по созданию инклюзивного образования набирает свою силу с конца XX в., еще известный русский психолог Лев Семенович Выготский, говорил о первичном уровне ограничения возможностей ребенка (primary disability) и о вторичном уровне, связанным с культурными детерминантами общества (secondaryorculturaldisability). Именно понимание этого вторичного уровня ограничения возможностей ребенка (cultural disability) важно для создания инклюзивного образования в любой стране. Таким образом, общество не

понимая потребностей и возможностей ребенка «ограничивает» (disables) его взаимоотношения с окружающими. Для создания инклюзивно культуры необходимо учитывать, что социальная модель поддерживается правовой моделью, которая призывает нас всячески содействовать защите прав каждого ребенка на инклюзивное образование [9].

Учитывая правовую модель для построения инклюзивного общества в целом, и образования в частности в Англии был принят Закон о детях и семьях (Childrenand Families Act 2014) [2]. Данный закон предполагает ввести реформы в существующую систему по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми, имеющими особые образовательные потребности (Special Educational Needsand Disability (SEND) system). Закон о детях и семьях (Children and Families Act 2014) вступил в силу с 01.09.2014 г. и большинство графств начали внедрение изменений сразу, хотя в некоторых графствах (ответственность возлагается на местные органы власти) переход на новую систему был запланирован с апреля 2015 г.

Прежде чем перейти к описанию нормативно-правовой базы инклюзивного образования в Англии, необходимо объяснить используемую терминологию. Так согласно публикациям министерства образования (Departmentfor Education) в настоящее время используется термин SEND (Special Educational Needsand Disabilities) подразумевающей, что у детей есть особые образовательные потребности и ограниченные возможности здоровья. В эту группу входят дети, у которых наблюдаются:

- поведенческие сложности, например, снижена способность устанавливать социальные контакты и поддерживать дружеские отношения;
- сложности при чтении и письме;
- сложности, связанные с пониманием предмета или дисциплины;
- сложности, связанные с низкой концентрацией внимания (например, если данная характеристика сочетается с гиперактивностью ребенка);
- дети, которые имеют физически ограниченные возможности [4].

Как правило, в данном случае, если ребенок имеет статус с особыми образовательными потребностями (SEN), то он должны быть зарегистрирован специальным координатором, который работает в школе (SENCO – координатор по работе с детьми с особыми образовательными потребностями). Система координаторов по работе с детьми с особыми образовательными потребностями введена как в дошкольных, так и в общеобразовательных школьных учреждениях.

В Законе о детях и семье (Childrenand Families Act 2014) делается акцент на участие ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его родителей в принятии решений, касающихся его включения в общество в целом и в систему образования в частности. Здесь необходимо особенно отметить значимость голоса ребенка (voiceofthechild) при принятии решений которые затрагивают жизнь ребенка. Известны случаи, когда мнения, приоритеты родителей и волеизъявления ребенка не совпадают, поэтому в законе специально прописывается, что профессионалы, работающие с ребенком, должны учитывать его мнение, желания и чувства (wishesandfeelingofthechild) [2].

Если ребенок имеет особые образовательные потребности, то на настоящий момент существует два способа получения поддержки: помощь, организованная в рамках образовательного учреждения (например, логопед в школе), либо скоординированная помощь от специалистов за пределами школы. Именно второй способ поддержки прописан в Законе о детях и семьях (Childrenand Families Act 2014), поскольку он предполагает заполнение специального плана для ребенка, в котором происходит интеграция данных по трем направлениям: образование, здоровье и социальная помощь (Education, Healthand Care (EHC) Plan). Заполнение такого ОЗС плана (EHCplan) необходимо для каждого ребенка, если у них есть комплексные особенные образовательные потребности. Таким образом, внедрение системы ОЗС планов накладывает ответственность на успешное взаимодействие между службами, представляющими три сферы: образование, здоровье и социальную помощь.

Таким образом, согласно статье 36 Закона о детях и семьях (Childrenand Families Act 2014) органы местного самоуправления обязаны организовать оценку (Education, Healthand Careassessments) потребностей и возможностей ребенка для составления ОСЗ плана (EHCplan), если существующая в образовательном учреждении (например, школе) помощь недостаточна и необходима координация специальных служб. Данный ОЗС план (EHCplan) имеет правовую нагрузку и обязывает его соблюдение специалистами различных направлений. При заполнении данного плана особый акцент делается на участии ребенка и его родителей в оценке потребностей и возможностей ребенка, в то время как ранее оценка (диагностика) проводилась только специалистами.

Для иллюстрации картины инклюзивного образования в Англии на сегодняшний день, будут приведен анализ современных статистических данных [4].

Всего на данный момент насчитывается 15,4% всех учащихся в Англии у которых есть статус ребенка с особыми образовательными потребностями (1,3 млн. детей). При этом необходимо отметить, что количество детей имеющих данный статус стабильно сокращается с 2010 г., когда их насчитывалось около 21%. Например, в 2014 г. данный показатель был равен 17,9% (1,49 млн. детей), а в 2015 г. он снизился на 2,5%.

Также при анализе данных необходимо учитывать переходный период данной системы, поскольку до сентября 2014 г. детям с ограниченными возможностями здоровья давались медико-психологические заключения (statement), а после введения Закона о детях и семьях (the Childrenand Families Act 2014) им даются специальные индивидуальные планы, в которых интегрируются данные об их образовательных потребностях, ограничения их возможностей здоровья и необходимая социальная поддержка (образование, здоровье, социальная помощь (ОЗС) – EHCplan). Так вот, снижение количества детей, для которых были заполнены такие индивидуальные планы (ОЗС) – EHCplan), авторы связывают с более аккуратной идентификацией (оценкой) специальных потребностей детей в связи с введением реформ.

Например, количество детей, не нуждающихся в индивидуальных планах, но при этом имеющих особые образовательные потребности, стабильно снижается на протяжении последних пяти лет (2010 г. – 18,3% и 2015 г. – 12,6%). Хотя собственно пропорциональное соотношение детей, имеющих индивидуальные ОЗС планы (в прошлом – медико-психологические заключения) остается неизменным с 2007 г. – 2,8% (236165 учащихся) [4].

Таблица 1

Количественное соотношение детей с особыми образовательными потребностями по ведущему показателю ограничения их возможностей

Категория ограничения возможностей	**Процент детей, которые получают специальную помощь в рамках образовательного учреждения**	**Процент детей, которым необходим индивидуальный план (образование, здоровье, социальная помощь – EHCplan)**	**Всего**
Особые трудности при обучении Special learning	15,9%	4,4%	13,4%

Difficulty			
Умеренные трудности при обучении Moderate Learning Difficulty (связаны с интеллектуальными способностями ребенка и необходимыми навыками: чтение, письмо и т.д.)	26,6%	14,1%	23,8%
Серьезные трудности при обучении	0,4%	13,1%	3,2%
Комплексные трудности при обучении	0,1%	4,5%	1,1%
Социально-эмоциональные потребности и особенности психического здоровья	17,8%	12,7%	16,7%
1	*2*	*3*	*4*
Особенности, связанные с речью и коммуникацией	20,2%	13,9%	18,8%
Ограничения слуха	1,7%	2,8%	1,9%
Ограничения зрения	0,9%	1,6%	1,1%
Мульти-сенсорные ограничения	0,2%	0,3%	0,2%
Физические ограничения	2,2%	5,9%	3,0%
Ограничения аутистического спектра	4,6%	24,5%	9,0%
Другие сложности	5,7%	2,3%	5,0%
Без диагноза	3,6%	0,1%	2,8%

Согласно полученным данным (таблица 1) самая распространенная категория включается в себя детей, у которых наблюдаются умеренные трудности при обучении (moderatelearningdifficulty) – 23,8%. Но в тоже время, группе детей, для которых необходимы индивидуальные планы (ОЗС – EHCplan), самая выраженная категория – это потребности, связанные с ограничениями аутистического спектра. Именно поэтому далее приведены примеры из практики именно для детей, входящих в данную группу [4].

Далее интересно посмотреть существуют ли возрастные и гендерные различия у детей с ограниченными возможностями здоровья. Оказывается, статус особых образовательных потребностей чаще дается мальчикам, чем девочкам (16,0% и 9,2% соответственно). При этом данная тенденция достаточно универсальна, поскольку она наблюдается и в государственных начальных и средних школах (общеобразовательных школах) и в специальных

школах, а также при рассмотрении какую помощь получает ребенок (имеет ли он ОЗС план или нет).

Например, 4,1% мальчиков, у которых есть индивидуальные ОЗС планы, получали специальную помощь по сравнению с 1,6% девочек. Возрастной тенденцией является то, что у подростков (14-15 лет) чаще есть либо медико-психологическое заключение, либо индивидуальный ОЗС план. Более того, вероятность того, что ребенку дадут статус особых образовательных потребностей, значительно увеличивается к 9-10 годам. Например, в 2015 г. количество 9-10 летних детей, получающих специальную помощь внутри образовательного учреждения (без наличия ОЗС плана) равно 15,8%.

Таблица 2

Распределение детей с ограниченным возможностями здоровья, имеющих ОЗС планы, по типу образовательных учреждений в Англии (2014-2015 гг.)

Тип образовательного учреждения	**Количество детей, имеющих ОЗС план**	**Всего детей**	**Процентное соотношение (по отношению к всеобщему кол-ву детей в учебном учреждении)**	**Процентное соотношение (по отношению к кол-ву детей с ОЗС планами)**
Все образовательные учреждения				
2014 год	232 190	8 331 385	2,8%	
2015 год	236 165	8 438 145	2,8%	
Общеобразовательные государственные учреждения				
Детский сад				
2014 год	265	39 915	0,7%	0,1%
2015 год	265	41 455	0,6%	0,1%
Младшие классы				
2014 год	60 830	4 416 710	1,4%	26,2%
2015 год	61 970	4 510 310	1,4%	26,2%
Средние классы				
2014 год	59 700	3 181 360	1,9%	25,7%
2015 год	58 100	3 184 730	1,8%	24,6%
Государственные специальные школы				
2014 год	94 120	97 395	96,6%	40,5%
2015 год	97 830	101 250	96,6%	41,4%
Специальные группы помощи (Pupil Referral Unit)				
2014 год	1545	12 895	12,0%	0,7%
2015 год	1565	13 585	11,5%	0,7%

Независимые школы				
2014 год 2015 год	11 790 12 565	579 035 582 865	2,0% 2,2%	5,1% 5,3%
Платные специальные школы				
2014 год 2015 год	3 945 3 870	4 080 3 955	96,7% 97,9%	1,7% 1,6%

В целом, согласно данным, приведенным в таблице 2, видно, что 41,4% детей, имеющих особые образовательные потребности и нуждающихся при этом в специализированной помощи (имеющих ОЗС планы) обучаются в специальных школах. Необходимо отметить, что в целом, процентное соотношение детей с ОЗС планами в таких школах постепенно возрастает (тенденция стабильного увеличения количества детей в специальных школах наблюдается с 2007 г.). При этом, если сложить количество всех детей с ОЗС планами в общеобразовательных государственных учреждениях (детский сад, младшая и средняя школы), то получается, что около половины детей (50,9%) включены в мейнстрим (основные школы). Однако с 2007 г. наблюдается тенденция спада количества детей с ОЗС планами в общеобразовательных школах [4].

Таблица 3

Распределение детей с ограниченным возможностями здоровья, получающих помощь в пределах образовательного учреждения, по типу образовательного учреждения в Англии (2015 г.)

Тип образовательного учреждения	**Количество детей с ограниченными возможностями здоровья (без ОЗС плана)**	**Всего детей**	**Процентное соотношение (по отношению к всеобщему кол-ву детей в учебном учреждении)**	**Процентное соотношение (по отношению к кол-ву детей без ОЗС плана)**
Все образовательные учреждения	1 065 280	8 438 145	12,6%	
Общеобразовательные государственные учреждения				
Детский сад	5 015	41 455	12,1%	0,5%
Младшие классы	587 635	4 510 310	13,0%	55,2%
Средние классы	396 035	3 184 730	12,4%	37,2%
Государственные специальные школы	2 590	101 250	2,6%	0,2%

Специальные группы помощи (Pupil Referral Unit)	9 525	13 585	70,1%	0,9%
Независимые школы	64 415	582 865	11,1%	6,0%
Платные специальные школы	65	3 955	1,7%	0%

Таким образом, согласно данным представленным в таблице 3, большинство (92,9%) учащихся с особыми образовательными потребностями, которые можно учитывать в пределах школы (под руководством координатора по работе с детьми с особыми образовательными потребностями – SENCO) включены в мейнстрим (общеобразовательные учреждения: детский сад, младшая и средняя школы). При этом в специальные школы дети без ОЗС плана практически не поступают (0,2% – государственные и 0% – платные) [4].

Необходимо отметить, что в приведенных статистических данных учитываются только дети, которые зарегистрированы в том или ином учебном заведении, однако в Англии возможен еще один способ получения образования – обучение на дому. Для иллюстрации практики с детьми с особыми образовательными потребностями ввиду ограничений аутистического спектра, мы ограничимся тремя (наиболее распространенными согласно выше приведенным статистическим данным) типами образовательных сред: мейнстрим (общеобразовательные учреждения: детский сад, младшая и средняя школа), специальные школы и обучение на дому.

Мейнстрим (общеобразовательные учреждения) предполагает, что учителя должны следовать общей национальной программе при обучении детей. Программа включает в себя список обязательных тем и детей готовят к тестам по определенным критериям. Как уже упоминалось выше в связи с Законом о детях и семьях 2014 г. (Children and Families Act 2014) ребенок с ограниченными возможностями здоровья имеет право выбора образовательного учреждения и в том числе и общеобразовательной школы (мейнстрим). Однако, согласно последним статистическим данным 2015 г. (приведенным ранее в таблицах 1-3), как правило, дети с ограниченными возможностями здоровья аутистическиго спектра будут нуждаться в специализированной помощи профессионалов, что выходит за рамки обычной помощи под руководством координатора по работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Таким образом, ребенку, имеющему сложности в связи с ограниченными

возможностями аутистического спектра положен индивидуальный план (где интегрируются данные по трем направлениям: образование, здоровье и социальная помощь). И как было проиллюстрировано статистическими данными, большинство детей с ОЗС планами обучаются в специальных школах.

Обучение на дому позволяет родителям более гибко относиться к национальным образовательным программам, поскольку они не всегда будут им следовать. Однако если родители не справляются, то они могут обратиться в органы местного самоуправления за помощью.

Систематический анализ литературы (2000-2016 гг.), посвященной практике с детьми с ограниченными возможностями здоровья аутистического спектра был сфокусирован на статьях описывающих практический опыт в Великобритании. В результате контент-анализ (совместно с Джейд Осборн) были выявлены следующие особенности инклюзивного образования при работе с детьми с аутизмом:

1. *Барьеры социальной инклюзии.*

Именно социальная инклюзия позволяет ребенку с ограниченными возможностями чувствовать себя комфортно в классе и участвовать в мероприятиях организованных для класса, ощущать чувство принадлежности к группе). С одной стороны, родители выбирают мейнстрим, поскольку это позволит ребенку приобщиться к группе сверстников, установить социальные контакты, но с другой стороны, они боятся, что их ребенок станет жертвой буллинга. Именно из-за страха, что их ребенок будет подвергаться буллингу, родители выбирают домашнее обучение, при этом частично, а порой и полностью изолируя ребенка от общения со сверстниками [10].

К сожалению, социальная эксклюзия и буллинг являются негативными феноменами мейнстрима [6; 7; 11; 21]. При этом, в основе социальной экслюзии заложены предубеждения сверстников и недостаток опыта специалистов-практиков. Последнее выражается в непонимании особых образовательных потребностей ребенка с аутизмом и неумении объяснить задания, в связи с чем ребенок выключается из образовательного процесса.

Однако, если мейнтстрим базируется на инклюзивной среде, то в такой среде ребенок с ограниченными возможностями здоровья (аутизмом), может устанавливать и поддерживать социальны контакты, развивать дружеские отношения и чувствовать как интегрируется с группой сверстников [3; 7; 10].

2. *Возрастно-психологические особенности ребенка.*

В мейнстриме очень сложно создать инклюзивную культуру из-за нехватки персонала и ресурсов: нет возможности следовать индивидуальной

программе, отвечающей возрастно-психологическим особенностям детей с ограниченными возможностями. При этом особый акцент делается на использование качественных методов, учитывающих индивидуальные особенности развития ребенка. Многие авторы считают, что в специальных школах есть больше возможностей применять индивидуальные программы, отвечающие возможностям ребенка и развивающие его социальные и коммуникативные навыки, когнитивные способности и умения самопомощи [8; 14; 15; 17]. Исследователи утверждают, что поскольку в общеобразовательных школах наблюдаются более высокие проявления поведенческих и эмоциональных сложностей, то ребенку с ограниченными возможностями (аутистический спектр) легче в специальной школе, где есть специальные ресурсы, больше учителей и тьюторов, учитывается структура среды и предлагается программа специализированной помощи [17; 18].

3. *Специальные обучающие программы*.

Специально разработанные программы для детей с аутизмом. Специалисты настаивают на значимости специальных программ для увеличения участия ребенка в образовательном процессе и тем самым достижения более высоких результатов (например, по самооценке, поведенческим особенностям, построению отношений со сверстниками) [8; 15; 18; 19]. При этом акцент делается на персонализированный подход, учитывающий интересы и пожелания ребенка.

4. *Борьба с предрассудками.*

«Размывание» стереотипов и борьба с предубеждениями являются важными составляющими инклюзивной культуры; в связи с этим необходимо проводить занятия, посвященные индивидуальным различиям детей, например, объяснять особенности ребенка, чтобы его сверстники чувствовали себя более уверенно при коммуникации и гордились своей терпимостью [10; 11].

5. *Специальная подготовка кадров.*

Специальная подготовка профессионалов по работе с детьми является следующей составляющей инклюзивной культуры. Авторы считают, что достижения ребенка с ограниченными возможностям напрямую зависят от учителей, от их профессиональной подготовки, например: как оказывать эмоциональную поддержку ребенку с ограниченными возможностями, как решать конфликты в классе [13]. Анализ показал, что проблема подготовки профессионалов особенно актуальна для мейнстрима [12; 14; 17]. При этом необходимо внедрение дополнительных ресурсов и дополнительных обучающих программ, направленных на объяснение потребностей ребенка с

аутизмом [18; 20]. Авторы в своих исследованиях показали, что учителя общеобразовательных школ в целом не готовы работать с ребенком с аутизмом в социальном, поведенческом и академическом плане [7]. Учителя также жалуются на отсутствие консультативных служб.

Другие проблемы, которые необходимо учитывать специалистам-практикам связаны собственно с заполнением индивидуальных ОЗС планов. Например, данные, связанные с образованием ребенка с ограниченными возможностями здоровья может заполнить учитель. Однако, если учителям и другим специалистам в школе не объяснили как заполнять индивидуальные ОЗС планы, то возможны ошибки при оценке потребностей ребенка, связанные с субъективным восприятием, а также завышенные цели, достичь которые ребенку может быть очень сложно. Это будет негативно влиять на самооценку ребенка и снизит его мотивацию на достижение. Боле того, ошибки в ОЗС планах могут привести к их аннулированию, что способствует развитию чувства недоверия к новой системе у ребенка с ограниченными возможностями и его семьи.

Согласно данным исследования, проведенного Skippand Hopwood (2016), были выявлены следующие проблемы заполнения ОЗС планов с точки зрения родителей и детей:

- потребности детей и подростков могли быть выявлены раньше и тем самым способствовать созданию превентивных мер;

- недостаток вклада специалистов в сфере здоровья и социальной помощи (Healthand Social Care);

- планы были составлены, но цели в них не были приписаны с основой на достижения, либо отклонялись от специальной инструкции SMART (специальные, измеряемые, достижимые, имеющие смысл и с учетом временного фактора цели);

- часто профессионалы не признавали данные полученные в результате оценки потребностей несколькими специалистами (образование, здоровье и социальная помощь).

- напряженность, связанная с получением места в образовательном учреждении по выбору ребенка.

И вообще авторы заключили, что как правило, родители редко ссылались на знание реформ в законодательстве [5]. Однако, это одно из первых исследований, посвященных оценке ОЗС планов (их внедрения), поэтому необходимы более масштабные исследования, чтобы учитывать обратную связь от детей со специальными образовательными потребностями и их родителей.

Таким образом, можно заключить, что специфика переходного периода инклюзивного образования в Англии связана с внедрением реформ Закона о детях и семьях (The Childrenand Families Act 2014), в частности в необходимости дополнительного внимания к заполнению ОЗС планов совместно с детьми с особыми образовательными потребностями, их родителями и специалистами разных служб. При этом, успех нововведений зависит от взаимодействия между службами образования, здоровья и социальной помощи и их отношений с ребенком. Отмечается особый акцент на введение образовательных программ, учитывающих индивидуальные особенности детей с ограниченными возможностями здоровья. Так же для создания инклюзивной культуры необходимо проводить специальную подготовку и переподготовку специалистов и усилить просветительскую работу с детьми, чтобы искоренить социальную эксклюзию и буллинг.

Список использованной литературы:

1. Centre for Studies on Inclusive Education (1997) Inclusive Education, a Framework for Change: national and international perspectives [электронный ресурс] – режим доступа. – URL http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/CSIE-inclusive-ed.pdf.

2. Children and Families Act 2014, London: HMSO [электронный ресурс] – режим доступа. – URL http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents.

3. Conn C. (2014) Investigating the social engagement of children with autism in mainstream schools for the purpose of identifying learning targets. Journal of Research in Special Educational Needs, 14(3) 153-159.

4. Department of Education (2016) Statements of SEN and EHC plans: England 2015, [электронный ресурс] – режим доступа. – URLhttps://www.gov.uk/government/statistics/statements-of-sen-and-ehc-plans-england-2016.

5. Department of Education (2016) Mapping user experience of the Education, Health and Care process: a qualitative study [электронный ресурс] – режим доступа. – URL http://www.sendgateway.org.uk/resources.mapping-user-experiences-of-the-education-health-and-care-process-a-qualitative-study.html.

6. Falkmer M., Anderson K., Joosten A., Falkmer T. (2015) Parents' Perspectives on Inclusive Schools for Children with Autism Spectrum Conditions, International Journal of Disability, Development and Education, 62(1) 1-23.

7. Falkmer M., Granlund M., Nilholm C., Falkmer T. (2012) From my perspective – Perceived participation in mainstream schools in students with autism spectrum conditions. Developmental Neurorehabilitation, 15(3) 191-201.

8. Foran D., Hoerger M., Philpott H., Walker Jones E., Hugher C.J., Morgan J. (2015) Using applied behaviour analysis as standard practice in a UK special needs school. British Journal of Special Education, 42(1).

9. Gordon J.-S. (2013) Is Inclusive Education a Human Right, Journal of Law, Medicine and Ethics, Vol. Human Rights and Disability, 754-767.

10. Jones A.P., Frederickson N. (2010) Multi-Informant Predictors of Social Inclusion for Students with Autism Spectrum Disorders Attending Mainstream School. Journal of Autism & Developmental Disorders, 40, 1094-1103.

11. Lindsay S., Proulx M., Scott H., Thomson N. (2014) Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. International Journal of Inclusive Education, 18(2) 101-122.

12. Lindsay S., Proulx M., Thomson N., Scott H. (2013) Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. International Journal of Disability, Development and Education, 60(4) 347-362.

13. Margaritoiu A. (2015) Teachers' Commitment from Special-Need Schools – a Predictor of their Humanity and Loyalty. Procedia-Social and Behavioural Sciences 203, 322-326.

14. Manti E., Scholte E.M., Berckelaer-Onnes I.A. (2011) Development of children with autism spectrum disorders in special needs education schools in the Netherlands: a three-year follow-up study. European Journal of Special Needs Education, 26(4) 411-427.

15. Manti E., Scholte E.M., Berckelaer-Onnes I.A. (2012) Exploration of teaching strategies that stimulate the growth of academic skills of children with ASD in special education school. European Journal of Special Needs Education, 28(1) 64-77.

16. O'Rourke J. (2015) Inclusive Schooling: if it's so good – why is it so hard to sell, International Journal of Inclusive Education, 19:5, 530-546.

17. Reed P., Osborne L.A., Waddington E.M. (2012) A comparative study of the impact of mainstream and special school placement on the behaviour of children with Autism Spectrum Disorders. British Educational Research Journal, 38(5) 749-763.

18. Salomone E., Kutlu B., Derbyshire K., McCloy C., Hastings R., Howlin P., Charman T. (2014) Emotional and behavioural problems in children and young people with autism spectrum disorder in specialist schools. Elsevier ltd. 8 661-668.

19. Stagnitti K., O'Connor C., Sheppard L. (2012) Impact of the Learn to Play program on play, social competence and language for children aged 5-8 years who attend a specialist school. Australian Occupational Therapy Journal, 59, 302-311.

20. Whittaker P. (2007) Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools: what parents say – and what parents want. British Journal of Special Education, 34(3).

21. Zablotsky B., Bradshaw C.P., Anderson C., Law P. (2012) Involvement in Bullying among Children with Autism Spectrum Disorders: Parents' Perspectives on the Influence of School Factors. Behavioral Disorders, 37(3) 179-191.

© В.В. Кэрролл (Dr. Valeria Carroll)

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ларина Ирина Борисовна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры начального образования
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет
имени И.А. Бунина»
г. Елец, Россия
E-mail: ira200967.1967@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты инклюзивного обучения и его методического обеспечения в системе основного образования на этапе модернизации современного образовательного процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, новые технологии представления информации, дистанционное обучение.

INCLUSIVE EDUCATION AS ONE OF THE COMPONENTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS MODERNIZATION

Larina Irina,
Master of Pedagogic Sciences,
Associate Professor of Primary Education
Yelets State University of I.A. Bunin
Yelets, Russia

Abstract. The article discusses some aspects of inclusive education and its methodological provision in primary education at the stage of the educational process modernization.

Key words: inclusive education, new technologies of information presentation, distance learning.

В последние годы все больше предлагается инновационных подходов к воспитанию и обучению детей с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное образование предоставит таким детям возможность удовлетворить свои потребности в развитии независимо от физических и умственных способностей.

Требования, которые предъявляются сегодня – это формирование социально адаптированной, гармонично развитой личности. Поэтому инклюзивное образование мы рассматриваем как процесс развития общего образования, который предполагает доступность обучения для всех, в том числе и для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является принципиально новым перспективным направлением, затрагивающим основы образования. Поэтому на этапе модернизации современного образовательного процесса следует заложить основы инклюзивного образования без перекосов и срывов, рассмотрев все ресурсы, направленные на стимулирование равноправия обучающихся, на развитие у всех детей способностей, необходимых для общения и участия во всех делах коллектива детского сада, школы, университета, и возможные риски в его реализации, состоящие в массовом переходе к инклюзивному обучению по единому плану и принципам, без подготовки участников образовательного процесса, без учета специфики образовательного учреждения. Кроме того, нельзя оставлять в стороне интересы одаренных, талантливых детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ценность личности, право на общение, разнообразие обучения, контекст реальных взаимоотношений – это основные принципы инклюзивного обучения, это шанс для создания толерантного общества с равными условиями развития для всех его членов независимо от способностей и возможностей.

Однако на данном этапе инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья имеет ряд ограничений, которые связаны со значительными дополнительными финансовыми затратами на совершенствование материально-технической базы детских учреждений, на

заработную плату и повышение квалификации педагогов; с недостаточной разработанностью нормативно-правовой базы, а также с необходимостью разработки индивидуальных программ на основе государственных образовательных стандартов, с их методическим обеспечением.

С целью более успешного освоения общеобразовательной программы детьми с ограниченными возможностями здоровья в индивидуальный план каждого учащегося необходимо включить изменения способов подачи информации, в которых он нуждается. Это значит, что детям с ограниченными возможностями здоровья должны быть предоставлены особые условия по сравнению с их одноклассниками: изменение формы выполнения задания, срока сдачи и т.п.

Учебные программы в традиционной системе обучения представлены набором учебников, которые отражают заданный объем знаний. Новые технологии представления информации позволяют подстраивать учебные программы под интересы и возможности учащихся.

Дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в особых образовательных услугах. Они испытывают трудности в восприятии, переработке и использовании информации. Во многом именно это мешает им адаптироваться в обществе.

При организации обучения таких детей эффективным является использование дистанционных форм. Дистанционные формы обучения позволяют вне зависимости от места обучения обеспечить детей качественным образованием, предоставляют возможность общения со сверстниками, что способствует адаптации в обществе. При обучении с помощью компьютера ребёнок также получает и профессиональные навыки, которые могут в дальнейшем обеспечить ему достойное существование и работу.

Кроме того, дистанционное обучение способствует качественной подготовке учащихся, развитию самостоятельности в познавательной деятельности, повышению престижа данного вида образования среди обучающихся и их родителей. При этом осуществляется индивидуализация обучения: каждый ребенок занимается по удобному для него расписанию и в удобном для него темпе.

Информационное обеспечение инклюзивного образования включает не только необходимую информационно-методическую базу образования детей с ограниченными возможностями здоровья, но и характеристики предполагаемых информационных связей участников образовательного процесса.

Следует отметить, что эффективным инклюзивное обучение будет только в том случае, если будут обеспечены действия, которые направлены именно на помощь ребенку в процессе восприятия учебного материала, а это возможно только тогда, когда педагог обладает профессиональными компетенциями не только в области преподаваемой дисциплины, но и в области специальной психологии.

Инклюзивное обучение предусматривает также и обязательное качественное и регулярное взаимодействие специалистов системы сопровождения и специалистов общего и специального образования, а также организацию постоянного обмена информацией между специалистами и семьей, т.е. на практике предполагает увязывание интересов всех участников образовательного процесса, включая детей с ограниченными возможностями здоровья.

Главным в инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья является получение социального и образовательного опыта вместе со сверстниками. Только удовлетворяя особые образовательные потребности такого ребенка, можно открыть ему путь к общему образованию.

Особое значение в образовании ребенка с ОВЗ имеет развитие его жизненной компетенции. Компонент жизненной компетенции – это овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни. Если овладение знаниями, умениями и навыками направлено в основном на обеспечение его будущей реализации, то жизненная компетенция обеспечит развитие отношений с окружением и в настоящем.

Поэтому идея инклюзивного образования в настоящее время должна рассматриваться как один из компонентов модернизации современного образовательного процесса, как этап на пути создания такого общества, которое позволит любому ребенку, независимо от возраста, способностей, наличия ограниченных возможностей здоровья, полноценно участвовать в жизни этого общества и вносить в нее свой вклад.

Решение этих проблем является приоритетным видом деятельности государства.

Список использованной литературы:

1. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. – М.: Владос, 2013. – 168 с.

2. Рудь Н.Н. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: методическое пособие / Н.Н. Рудь. – М.: УЦ «Перспектива», 2011. – 128 с.

© И.Б. Ларина

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

Никулина Евгения Геннадьевна,
кандидат педагогических наук, эксперт по европейским программам и проектам ООО «Европейский центр качества»
г. София, Болгария
E-mail: nikulina@ecq-bg.com
Кузьмина Ольга Сергеевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры специальной педагогики
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогически университет»
г. Омск, Россия
E-mail: olga_kuzmina_23@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей внедрения инклюзивного образования за рубежом, анализируются зарубежные технологии и стратегии организации включения детей с ограниченными возможностями здоровья в совместное обучение, выявлены основные тенденции развития инклюзивной практики.

Ключевые слова: инклюзивное образование, мэйстриминг, зарубежные технологии и стратегии, альтернативное обучение, командное преподавание.

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATIONABROAD

Nikulina Evgeny,
PhD in Education, Expert in EU Programmes and Projects
European Center for Quality Ltd
Sofia, Bulgaria
Kuzmina Olga,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Special Education
Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia

Abstract. The article presents the results of research of implementation of

inclusive educationabroad,the authors analyze foreign technologies and the strategy of the organization of including children with disabilities in joint training. The main trends in the development of inclusive practiceare identified.

Key words: inclusive education, mainstreaming, foreign technologies and strategies, alternative education, team teaching.

Развитие инклюзивного образования является одной из приоритетных задач большинства стран мира. Учёные по-разному оценивают практики совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, предлагают собственные оригинальные технологии интеграции ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательную среду.

Впервые идея совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием была высказана Л.С. Выготским. Ученый отмечал: «При всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника – слепого, глухонемого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает отрезанный и замкнутый мирок, в котором все приноровлено и приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на телесном недостатке и не вводит его в настоящую жизнь…» [3, 81-82]. Автор подчеркивал значимость максимального расширения социальных контактов ребенка с нарушением в развитии с нормально развивающимися сверстниками и взрослыми.

Несмотря на то, что Л.С. Выготский стал одним из первых, кто провозгласил непродуктивность системы, в которой ребенок с проблемами в здоровье изолирован от окружающих стенами коррекционной школы, на законодательном уровне и в педагогической практике инклюзивное образование впервые возникло за рубежом. В связи с этим в нашем исследовании рассмотрим тенденции развития инклюзии от зарубежной теории и практики к исследованиям и опыту, накопленному в России.

Отметим, что во многих европейских странах, а также в США, с 1970-х гг. обозначилось несколько направлений образования лиц с ОВЗ: расширение доступа к образованию детей вне зависимости от состояния их здоровья (wideningparticipation), мэйстриминг (mainstreaming), инклюзия, т.е. «включение» (inclusion) [9]. Первое направление подразумевает десегрегацию коррекционных образовательных учреждений с последующим переводом обучающихся с ОВЗ в массовые детские сады и школы.

Мэйстриминг (включение в общий поток) предполагает, что дети с ОВЗ находятся в системе специального образования, но регулярно взаимодействуют

со здоровыми сверстниками в досуговой деятельности. Это обеспечивает возможность расширения социальных контактов и формирование у обучающихся с ОВЗ социальных навыков [7].

Инклюзивное образование в зарубежной теории и практике рассматривается как совместное обучение и воспитание детей с нормальным и нарушенным развитием – без каких-либо условий и ограничений. Бесспорно, по мнению Т.Ю. Четвериковой, это требует реформирования школ, в том числе перепланировку учебных помещений – так, чтобы технически образовательные организации отвечали нуждам и потребностям всех обучающихся без исключения [8]. Кроме того, исследователем отмечается необходимость вовлекать всех без исключения детей в коллективные формы обучения (игры, совместные проекты, лабораторные исследования и др.), создавать условия для подготовки педагогов к решению разнообразных педагогических задач, соответствующих индивидуальным образовательным потребностям всех обучающихся.

На основании результатов изучения инклюзии за рубежом И.И. Лошакова и Е.Р. Ярская-Смирнова сделали вывод о том, что международный опыт развития системы инклюзивного образования является долгосрочной стратегией (с 1960-х гг. до настоящего период времени), требующей терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода к ее реализации. Авторы отмечают, что в настоящее время среди наиболее совершенное законодательство в области инклюзивного образования имеют такие страны как Канада, Кипр, Дания, Исландия, Индия, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Испания, Швеция, США и Великобритания [9].

Многие зарубежные исследователи справедливо отмечают взаимосвязь идей инклюзивного образования и школьной культуры (Sh. Benjamin, S. Carrington, J. Collins, J. Corbett, K. Hall, M. Nind, R. Robinson, K. Sheehy идр.). Так, J. Corbett указывает, что в случае, когда культурная среда школы претендует стать инклюзивной, то она должна рассматривать определенные культурные группы (например, подростковые субкультуры) как равные, а не маргинальные [11].

Названным ученым выделены три аспекта, влияющих на становление школьной культуры. Во-первых, глубинные личностные установки (убеждения и страхи) педагогов относительно способностей, особенностей учащихся с ОВЗ. Во-вторых, предубеждения детей с нормальным психофизическим развитием по отношению к сверстникам с ОВЗ. В-третьих, толерантность к объединению тех групп детей, которые составляют культурное меньшинство. Каждый из

аспектов, обозначенных J. Corbett, представляет собой задачу, решение которой обеспечивает формирование школьной культуры инклюзивного образования [11].

В трудах ряда зарубежных исследователей отмечается, что инклюзия содействует развитию у детей с ОВЗ социальной компетентности (E. Fitzsimons, S. Guerin, Sh. Hardiman, J. Tossebro, C. Wendelborg и др.), а у их нормально развивающихся сверстников – формированию толерантного отношения к инвалидности (R. Bond, E. Castagnera, D. KamPunWong и др.) [6]. При этом социальная компетентность понимается авторами многомерно – как социальные, эмоциональные, когнитивные и поведенческие навыки, которые необходимы обучающемуся для успешной социальной адаптации.

Английские педагоги R. Bond и E. Castagnera отмечают, что успешность инклюзивного образования достигается благодаря использованию разнообразных способов педагогической поддержки и сопровождения детей с ОВЗ. По мнению авторов, в оказании такой поддержки должны участвовать не только педагоги, но и обучающиеся с нормальным психофизическим развитием, что принято обозначать как «тьюторство над классом» (Class-Wide Peer Tutoring, CWPT) и «кросс-возрастное тьюторство» [6].

«Тьюторство над классом» предполагает, что любой ученик может на время стать тьютором. Педагоги описывают четыре типа отношений, способствующих эффективному сопровождению и взаимодействию в классе: требование, принятие, отказ и оказание помощи. В свою очередь, «кросс-возрастное тьюторство» заключается в том, что роль сопровождающего отдается более старшему по возрасту учащемуся [6].

Развивая идею о необходимости разнообразных способов поддержки и различных стратегий организации инклюзивного образования, американские исследователи V. Volonino, N. Zigmond предлагают несколько вариантов совместного обучения. Эти авторы считают, что успешность инклюзии обеспечивается за счет следующего:

- предоставления обучающимся с ОВЗ специально подготовленного педагога и при необходимости ассистента, сопровождающего этих детей;

- «раздельного пространства обучения», при котором учащиеся с ОВЗ могут переходить от одного педагога к другому в целях освоения различных образовательных областей;

- «параллельного обучения», требующего от педагогов совместного составления плана образовательной деятельности. Однако при этом педагоги

определяют свою стратегию работы с каждой группой обучающихся – в зависимости от наличия или отсутствия у детей нарушений в развитии;

- «альтернативного обучения», предполагающего возможность интенсивного обучения детей с ОВЗ в условиях меньшего количества учеников на одного учителя, в то время как другой учитель работает с большой группой;

- «командного преподавания», при котором учителя, ведущие индивидуальные занятия, чередуются [13].

Интересен подход французского ученого S. Gilman, считающего, что инклюзивное образование направлено на интеграцию учащихся с ОВЗ во все события обычных классов и что в условиях инклюзивного образования вполне возможно использовать проектно-ориентированный подход «Reggio Emilia» [2].

S. Gilman указывает, что инклюзивное образование должно базироваться на следующих принципах: ребенок – это человек, а любой человек заслуживает уважения; каждый ребенок учится, трогая, двигая, двигаясь, слушая, видя и слушая, и в этом его нельзя ограничивать; нужно позволить произойти развитию за счет активного взаимодействия с окружающими. Использование проекта как основного метода обучения в рамках данного подхода позволяет формулировать задания, исходя из интересов и особенностей ребенка, а также дает возможность реализации индивидуального и группового обучения, включения родителей в этот процесс. Автор отмечает, что при одинаковости целей обучения для всех детей необходимы индивидуальные способы достижения этих целей, т.е. с учетом особенностей развития каждого ребенка [2].

В исследованиях A. Broderick, H. Mehta-Parekh и D. KimReid отмечается, что инклюзивное образование необходимо принять и тщательно планировать. Принятие инклюзивного образования, по мнению исследователей, заключается в понимании учителями ценности каждого ученика. Авторы приходят к выводу, что не только адекватная физическая и социально-эмоциональная среда способствуют эффективному планированию инклюзии в образовательном процессе. Важной составляющей является дифференциация инструкций для обучающихся с нормальным и нарушенным развитием [10].

Многие зарубежные исследователи указывают, что успех инклюзивного образования обеспечивается за счёт разработки и реализации индивидуальных учебных планов (J. Kurth, A.M. Mastergeorge и др.). Авторы считают, что индивидуальный учебный план является мощным инструментом в условиях инклюзии, но в то же время нельзя ограничивать развитие у обучающихся с

ОВЗ академических знаний и необходимых для получения таких знаний учебных навыков [12].

На использование гибкого планирования и альтернативных методик поддержки и развития инклюзивного образования ориентируют канадские и американские исследователи M. Forest, M. Giangreco, E. Lusthaus, J. Pearpoint, J. Putnam и др. [1; 4; 5; 6]. Технологии, предложенные этими учёными, позволяют не только организовать инклюзивное образование, но и обеспечить индивидуализацию обучения. Например, такая технология как MAPS (Making Action Plans, от англ. – «системное изготовление планов действий»), по мнению ученых, позволяет планировать инклюзивное образование детей с тяжелыми нарушениями в развитии. Это обеспечивается за счет коллегиального планирования, т.е. всеми участниками образования (родителями, педагогами, друзьями) [6].

Технология альтернативного планирования PATH (Planning Alternative Tomorrows With Hope – «планирование альтернативных завтрашних надежд») также направлена на сопровождение детей с тяжелыми нарушениями в развитии. Эта технология представляет собой алгоритм из восьми шагов: определение ведущей мечты и желания ребенка, постановка цели, оценка актуальных возможностей для достижения цели, определение участников, подбор критериев оценки результатов, проведение первых шагов, оценка успехов ребенка один раз в месяц, оценка достижений через 3 месяца [6].

Еще одна технология – COACH (Choosing Options Accommodations for Children – «выбор вариантов помощи проживания детей») применяется в обучении детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии. В основе этой технологии лежит обучение детей самообслуживанию и определение индивидуальной помощи ребенку в бытовых условиях жизни [6].

Во всех перечисленных технологиях наблюдается общая позиция учёных. Это необходимость ориентации на здоровые стороны личности каждого ребенка с ОВЗ и значимость планирования траектории его индивидуального развития.

Анализируя зарубежные технологии и стратегии организации инклюзивного образования, необходимо заметить, что его развитие в разных странах шло от формирования гражданской позиции, направленной на реализацию права на образование детей-инвалидов, к разработке нормативно-правовых актов и обсуждению в заинтересованных кругах проблемы организации инклюзии. Только после этих шагов, как отмечает Н.Н. Малофеев,

осуществился переход к практической реализации идей инклюзивного образования [7].

Проанализировав результаты исследований и научные позиции ученых, мы выделили основные тенденции развития инклюзивного образования за рубежом:

- ориентация на формирование в образовательном учреждении инклюзивной культуры, в основе которой лежит принятие ребенка с ОВЗ, а также развитие философии инклюзии в целом;
- использование в инклюзивной практике различных технологий и стратегий поддержки детей с ОВЗ;
- координация деятельности всех участников образования, включение родителей в инклюзивный образовательный процесс для максимальной помощи детям с ОВЗ;
- специальная подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и командное преподавание;
- поддержка инклюзивной школы ее партнерами и помощниками в лице различного рода социальных организаций и психолого-педагогических служб;
- индивидуализация образовательной программы для включения детей с ОВЗ в образовательный процесс и разработка индивидуального плана их обучения.

Анализ тенденций развития инклюзивного образования за рубежом позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Развитие инклюзивного образования за рубежом представляет собой общественно значимый процесс, обусловленный социально-политическими изменениями, развитием концепций прав человека и равных возможностей, антидискриминационным движением и изменением взглядов на образование детей с ОВЗ.

2. Зарубежная инклюзивная теория и практика ориентирована на масштабные преобразования, касающиеся не только образовательной, но и социально-экономической сферы. Это создает предпосылки для развития в обществе инклюзивной культуры и особой процедуры «принятия» ребенка с ОВЗ, в том числе в образовательных организациях общего типа.

3. Зарубежные исследователи практически единогласно признают значимость специальной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, учет данных тенденций в развитии инклюзивного образования позволит выбрать адекватную стратегию в подготовке

образовательной организации и профессиональном развитии педагога, предоставляющего образовательные услуги детям с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованной литературы:

1. Аналитические обзоры: Система образования Великобритании [Электронный ресурс]: Реформы образования в индустриально развитых странах. – URL: http://www.international.edu.ru (дата обращения: 18.12.2015).

2. Включение ребенка с особыми потребностями: обучение в рамках подхода «ReggioEmilia» [Электронный ресурс]: Theory Into Practice, 46:1, 23-31. URL: http://dx.doi.org/10.1080/00405840709336545 (дата обращения: 28.05.2016).

3. Выготский Л.С. Основы дефектологии: учебник для вузов / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Лань, 2003. – 656 с.

4. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности / Н.С. Грозная // Синдром Дауна XXI век. – 2011. - № 1. – С. 34-41.

5. Ильина О.М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементация их в российскую правовую систему / О.М. Ильина // Дефектология. – 2008. - № 5. – С. 68-72.

6. Ливенцева Н.А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования / Н.А. Ливенцева // Психологическая наука и образование. – 2011. - № 3. – С. 114-121.

7. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учебное пособие для студентов пед. вузов / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.

8. Четверикова Т.Ю.Феномены практики инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / Т.Ю. Четверикова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. - №8(52). – С. 226-242.

9. Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. - № 5. – С. 100-106.

10. Alicia Broderick, Heeral Mehta-Parekh, D. Kim Reid. Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. Дифференциация инструкций для учеников с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных классах [Электронный ресурс]: Theory Into Practice, 44:3, 194-202. URL: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4403_3 (дата обращения: 30.05.2016).

11. Corbet J. Inclusive education and school culture [Инклюзивное образование и школьная культура] [Электронный ресурс]: Jenny Corbet //

International Journal of Inclusive Educaition. 1999. Vol. 3, No. 1. P. 53-61. URL: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183 (дата обращения: 31.05.2016).

12. Jennifer Kurth1 and Ann M. Mastergeorge. Individual Education Plan Goals and Services for Adolescents With Autism: Impact of Age and Educational Setting [Постановка целей и услуги для подростков с аутизмом в рамках индивидуального образовательного плана: влияние возраста и учебной установки] [Электронный ресурс]: The Journal of Special Education 44(3) 146–160 URL: http://sed.sagepub.com/content/44/3/146 (дата обращения: 29.05.2016).

13. Victoria Volonino, Naomi Zigmond. Promoting Research-Based Practices Through Inclusion [Внедрение основанной на научных исследованиях практики в инклюзивное образование] [Электронный ресурс]: Theory Into Practice, 46:4, 291-300 URL: http://dx.doi.org/10.1080/00405840701593873 (дата обращения: 31.05.2016).

© Е.Г. Никулина, О.С. Кузьмина

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Новикова Кристина Николаевна,
аспирантка кафедры технологий
психолого-педагогического и специального образования
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева»
г .Орёл, Россия
e-mail: christinanovikova@mail.ru
Алдошина Марина Ивановна,
доктор педагогических наук, доцент,
декан факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева»
г. Орёл, Россия
e-mail: maraldo1@rambler.ru

Аннотация. В статье раскрыты основные проблемы и особенности внедрения инклюзивного образования, а также перспективы развития инклюзии

в России. Представлены результаты магистерского исследования по проблеме готовности образовательных организаций к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, проблемы и перспективы.

INCLUSIVE EDUCATION: ACTUAL PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

Novikova Kristina,
Postgraduate of Technologies, Psychology and Special Education Chair,
Federal State Budget Institution
of Higher Education «Orel State Turgenev University»
Orel, Russia
Aldoshina Marina,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dean of Faculty of Pedagogy and Psychology
Federal State Budget Institution
of Higher Education «Orel State Turgenev University»
Orel, Russia

Abstract. The article deals with the main problems and peculiarities of implementation of inclusive education, as well as the prospects of inclusion in Russia. The results of the Master's study on readiness of educational institutions to children with disabilities education are presented.

Key words: inclusive education, disabilities, problems and prospects.

Развитие современной системы российского образования строится на основе принципов гуманизма и осуществляет обязательный учет психологический особенностей детей, раннее выявление отклонений в развитии, а также создание условий для полноценного формирования личности ребенка. В последние года отношение общества и государства по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) начинает претерпевать изменения от враждебности до толерантности, партнерства и интеграции, а также инклюзии.

Необходимость решения этих проблем объясняется очевидной тенденцией к увеличению количества детей и подростков, имеющие

разнообразные отклонения в физическом, психическом и соматическом развитии [1].

Таким образом, все чаще выносятся проблемы полноценного развития ребенка как части общества и организации квалифицированной медицинской, социальной, педагогической и психологической помощи в данном направлении.

Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовые учебные заведения – это всемирный процесс, в который включены все высокоразвитые страны, происходит переосмысление социумом и государством своего отношения к таким детям, с признанием их равных прав с другими детьми в различных областях жизни, в том числе в образовании и воспитании.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, а также создает особые условия для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование представлено следующими положениями:

- социум признает равноценными всех участников педагогического процесса (педагоги, дети с нормальным психосоматическим развитием, лица с ОВЗ);

- повышение степени участия детей с ОВЗ в общественной жизни с одновременным уменьшением уровня изолированности;

- переосмысление методик преподавания таким образом, чтобы она соответствовала возможностям детей с ОВЗ;

- удаление препятствий на пути получения знаний и полноценного участия в общественной жизни учебных учреждений для всех учеников;

- исследование и учет попыток решения проблем улучшения доступности образовательных учреждений для отдельных учеников. Проведение реформ и изменений направлено на улучшение условий образования для всех обучающихся в целом;

- различия между обучающимися – это стимулы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать;

- признание права всех детей на получение образования по месту жительства;

- признание значения образовательных учреждений не только в улучшении академических показателей учащихся, но и в развитии общественных ценностей;

- развитие отношений взаимоподдержки, сотрудничества и помощи между образовательными учреждениями и местными сообществами [2].

На сегодняшний день, детям с особыми образовательными потребностями вовсе не обязательно обучаться в специальных учреждениях, они могут получить более качественное образование и лучше адаптироваться к жизни в массовой школе.

Родители детей с ОВЗ детей настаивают на их включении в общеобразовательные учреждения. Прежде всего это связано с тем, что в многолетней системе коррекционного (специального) образования с отлично выработанной методикой обучения детей с ОВЗ, недостаточное внимание уделяется социальная адаптация такого ребенка в социум – он находится в изоляции от общества.

Конечно, дети с ОВЗ адаптируются к жизни в общеобразовательных учреждениях намного лучше, чем в специализированных. Невозможно не заметить разницу в приобретении социального опыта (умение общаться со сверстниками, отношения «продавец-покупатель», «в поликлинике», «в кафе» и так далее). Дети с ОВЗ усваивают представления о поведении в обществе, только находясь непосредственно в этом обществе, а не изолированно в рамках коррекционного учреждения.

Инклюзивное образование не может образоваться и организоваться стихийно, оно связано с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Современное общество не сразу пришло к этому, а лишь накопив достаточные знания о лицах с отклонениями в развитии, став поистине гуманным, оно начинает осознавать проблемы специального образования в виде недостаточной социализации людей с ограниченными возможностями здоровья.

Существуют проблемы в организации инклюзивного образования, которые связаны с тем, что школьные программы ориентированы на детей с нормальным психическим развитием, кому не требуются специальные методы и приемы.

Очень важным этапом внедрения инклюзии является этап психологических и ценностных изменений специалистов в сторону гуманизма, а также совершенствование уровня их профессиональной компетентности [1].

Еще в первые периоды развития инклюзивного образования обострилась проблема неготовности педагогов образовательных учреждений (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми ОВЗ, очевидна недостаточность профессиональной компетенции учителей к работе в

инклюзивной сфере, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

Все это обозначает серьезные задачи не только перед специалистами, но и перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы.

Инклюзия это, в первую очередь, прямые тесные взаимоотношения между социумом и образовательными учреждениями, основаны на дружбе и понимании.

Зачастую родители детей с нормальным психосоматическим развитием высказывают опасения, что наличие в классе детей с особыми возможностями здоровья может негативно повлиять на развитие их ребенка. Однако, опыт инклюзивного образования свидетельствует об обратном.

Успеваемость детей с нормальным развитием, не снижается, а часто их оценки оказываются выше в условиях инклюзивного образования, чем в обычном классе массовой школы. Согласно имеющимся данным, образовательные организации, успешно реализующие программу инклюзивного образования, имеют высокий рейтинг для детей, развивающихся типичным образом.

Что касаемо отношения сверстников с типичным развитием к детям с ОВЗ, следует сказать, что многое зависит от твердой позиции взрослых (как учителей, так и родителей), и, несомненно, психологического климата в классе.

В настоящее время разрабатывается все больше инновационных подходов к вопросам обучения, воспитания и развития детей с особыми возможностями здоровья. Использование инклюзивных подходов в общеобразовательных учреждениях является не только инновацией, но предполагает еще один шаг к обеспечению полноценной реализации прав детей с особыми образовательными потребностями на получение общего образования. Инклюзивное образование гарантирует каждому ребенку, вне зависимости от социального положения, физических, умственных и психических особенностей, реализацию своих потребностей в развитии и права на получение образования, соответствующего его уровню образования [3].

Проблема развития инклюзивного образования в России на данном этапе находится под контролем не только родителей и педагогических сообществ, но и всего социума.

Внедрение инклюзии в общеобразовательные учреждения сталкиваются с рядом психолого-педагогических трудностей и проблем:

- невозможность принятия детей с ОВЗ сверстниками с нормальным психическим развитием;

- отрицание идеологии инклюзивного образования;

- сложности и проблемы при использовании особых подходов к образованию детей с ОВЗ;

- неготовность родителей детей с типичным развитием к обучению своих детей совместно с детьми, имеющими отклонения в развитии;

- нежелание детей с нормальным психическим развитием принимать сверстников с ОВЗ;

- проблемы социально-психологической адаптации лиц с нетипичным развитием [4].

На сегодняшний момент инклюзивное образование в России находится на этапе формирования, следовательно, для полного внедрения инклюзии в образование и принятие его как родителями и детьми с нормальным психическим развитием, так и педагогами массовых школ, необходимы решения на государственном уровне.

Реализация социальной политики в направлении демократизации и гуманизации общества, а также развитие национальной системы образования обусловливают поиски путей совершенствования организации, содержания и методик обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями.

Преобразование подходов к обучению и воспитанию детей с ОВЗ направлено на формирование и развитие социально-активной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения. Один из путей реализации этой задачи – образовательная инклюзия, которая характеризуется, прежде всего, как средство социальной реабилитации, не только самого ребенка, но и его семьи.

Принимая инклюзивную культуру, воплощая в жизнь инклюзивную политику и практику, образовательные организации работают в инновационном и динамичном ритме. В этих условиях основной целью является создание устойчивого микроклимата, готового к развитию и преобразованиям в эффективно функционирующую систему инклюзивного образования в учебных организациях разных типов и видов.

Таким образом, инклюзия – это процесс совершенствования максимально доступного образования для всех учеников в массовых школах и дошкольных образовательных организациях, развитие процессов обучения и воспитания с постановкой адекватных целей, процесс устранения имеющихся барьеров для

наивысшей поддержки каждого ребенка и максимального раскрытия его потенциала.

Говоря об инклюзивном образовании, следует отметить, что это не только создание технических условий для свободного доступа детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные организации, но и специфика учебно-воспитательного процесса, который должен строиться с учетом психофизических возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованной литературы:

1. Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации / Под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой серия «Научные доклады: независимый экономический анализ». – М., 2008 - №205.

2. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011 г., Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редколл.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.

3. Национальная образовательная инициатива «наша новая школа» (электронный ресурс http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/).

© К.Н. Новикова, М.И. Алдошина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИИ И ИНТЕГРАЦИИ В КОНТЕКСТЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОПЕДАГОГИКИ

Олэреску Валентина Фёдоровна,
кандидат психологических наук, доцент
Кишинёвский государственный педагогический университет
им. «Иона Крянгэ»,
г. Кишинэу, Республика Молдова
E-mail: v_olarescu@mail.ru

Аннотация. Интеграция как процесс в системе образования особых детей имеет свои положительные стороны. Вместе с тем, в первом десятилетии XXI века термин начинает постепенно вытесняться из педагогической научной и практической языковой сферы и заменяться на «инклюзия», «инклюзивное образование», «образовательная инклюзия». В статье перечисляются

преобразования, которые должно претерпеть образовательное учреждение, избравшее путь инклюзивного образования.

Ключевые слова: социальная адаптация, инклюзия, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное обучение, инклюзивное образование.

THEORETICAL ASPECTS OF INCLUSION AND INTEGRATION IN THE CONTEXT OF SPECIAL PSYCHOPEDAGOGY

Oleresku Valentina,
PhD, Associate Professor
Chisinau Pedagogical State University «Ion Creanga»
Chisinau, the Republic of Moldova
v_olarescu@mail.ru

Abstract. Integration as a process in the education of special children has its positive side.However, in the first decade of the twenty-first century, the term is gradually expelled from the pedagogical terminology and replaced by «inclusion», «inclusive education», «educational inclusion».This article lists the changes that an educational institution which chose the way of inclusive education must undergo.

Key words:social adaptation, inclusion, children withdisabilities, inclusive teaching and education.

Следует вести всех вместе,
пока могут идти вместе,
чтобы все взаимно оживляли,
подстрекали, изощряли друг друга.
Ян Амос Коменский
«Великая дидактика»

Гарантированное соблюдение прав людей с ограниченными возможностями здоровья является индикатором социально-политического благополучия общества. Дети с особенностями психического или физического развития должны иметь право на получение доступного им образования и право выбора предпочтительной для них формы обучения. Образование является фундаментальным правом человека на приобретение необходимых

знаний для восприятия и понимания окружающего мира и успешной адаптации в нем.

Идеи интеграции лиц с отклонениями в развитии в 70-е годы возникают и реализуются в контексте либерально-демократических реформ, общественного противостояния идеям дискриминации людей по расовому, половому, возрастному, национальному, политическому, религиозному, этническому и другим признакам. Борьба против дискриминации способствует формированию новой культурной нормы – уважения к различиям между людьми. Именно в этом широком антидискриминационном контексте специальные школы и интернаты признаются учреждениями сегрегационными, а изолированная от массовой система специального образования – дискриминационной. И если на предшествующем этапе эволюции общество боролось за организацию специальных учебных заведений, то теперь оно стало рассматривать помещение ребенка в специальную школу как нарушение его прав и «навешивание социального ярлыка».

В целях социальной интеграции и противостояния дискриминации многие государства выступают за политику интеграции в образовании. В связи с этим активно используются такие термины, как «интеграция», «образовательная интеграция», «интегрированное обучение», «педагогическая интеграция» и др. Однако в первом десятилетии XXI в. эти термины начинают постепенно вытесняться из педагогической научной и практической языковой сферы и заменяться на «инклюзия», «инклюзивное образование», «образовательная инклюзия».

В Юридическом словаре обозначено, что в международной практике старый термин «интегрированное образование» был заменен на «инклюзивное образование». Очевидно, что интеграция как процесс в системе образования особых детей имеет свои положительные стороны. Вместе с тем, понятно, что ограничения данного явления вновь делают систему помощи, ориентированной на особые категории детей. Снять эти ограничения позволяют процессы инклюзии, достаточно широко представленные на Западе.

Инклюзивное образование (включающее образование, совместное обучение) – это также процесс обучения детей с особыми потребностями в обычных общеобразовательных школах вместе со сверстниками. Но инклюзивное образование – более широкий процесс интеграции, подразумевающий одинаковую доступность образования для всех детей и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Это реформирование школ, перепланировка учебных помещений

так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей. То есть, процесс обучения подстраивается под нужды и потребности развития ребенка.

Интеграция и инклюзия обозначаются как «дитя разочарования в ценностях традиционной педагогики», как реализация современной гуманистической концепции обучения и воспитания, которая отражает высшую степень гуманистических идей педагогики и определяет личность любого ребенка наиважнейшей ценностью педагогической системы. Перечислим преобразования, которые должно претерпеть образовательное учреждение, избравшее путь инклюзивного образования для всех:

- изменения в сознании общества, прежде всего, педагогов, связанные с необходимостью и возможнос-тью включающего образования всех детей;
- изменение архитектуры образовательных учреждений, приспосабливаемой под особые нужды;
- уменьшение размеров групп;
- улучшение и обогащение оснащенности групп оборудованием и различными пособиями;
- создание в каждом учреждении команды специалистов, помогающей педагогам общего образования приспособить методы к особенностям ребенка;
- реализация индивидуальных планов обучения, позволяющих детям осваивать общую программу в индивидуальном темпе.

Подводя итог, необходимо отметить, что инклюзия – это больше, чем интеграция. Это включение не только в образование, но и в жизнь всех без исключения, это учет сильных и слабых сторон каждого, это признание различий, это обогащение представлений о различиях как естественном явлении мира и общества, это возможность получения эффективного образования благодаря постоянной поддержке и изменению образовательного пространства.

Вместе с тем, эти два термина продолжают использоваться и при этом наблюдаются различные подходы в их определении. В одних случаях они рассматриваются как противоположные по смыслу, в других – как синонимы. В связи с этим у ученых и практиков появилась потребность в уточнении терминов «интеграция» и «инклюзия» в образовании и их соотношения друг с другом. Данные термины рассматриваются как в аспекте семантики (О.Н. Ертанова и др.), так и в социальном, философском и психолого-педагогическом подходах. По данным словарей – интеграция (лат. Integration – «соединение») – процесс развития, в результате которого достигается единство и целостность

внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов. Инклюзия (калька с англ. Inclusion) обозначает включение, добавление, присоединение. Отсюда интеграция понимается как двусторонний симметричный процесс, а инклюзия – как однонаправленный, асимметричный (Р. Дименштейн, Т.Ларикова). Авторы обозначают необходимость построения последовательно усложняющихся образовательных сред (коммуникативно-познавательных) и объясняют это тем, что инклюзия является более узким понятием и не всегда возможна для реализации. Эта позиция подтверждается материалами Саламанской декларации, в которой обозначено, что инклюзия возможна «для тех, для кого это возможно».

По мнению Н.Н. Малофеева смысл интеграции состоит в сближении и проницаемости двух образовательных систем/массовая и специальная/, что взаимообогатит их. Ученый выделяет несколько форм интеграции: подлинная, которая предполагает возможность создания в общеобразовательной школе эффективных условий для ученика с особыми потребностями; формальная интеграция, которая не обеспечивает необходимыми условиями обучение детей с особенными образовательными потребностями; полная интеграция, в которой могут быть задействованы дети с психофизическим и речевым уровнем, соответствующим возрастной норме здорового сверстника обучения.

Л.М. Шипицына рассматривает интеграцию с социальной и педагогической (образовательной) позиций. При этом социальная интеграция должна предусматривать адаптацию ребенка с особенностями в развитии, развитие его личности и межличностных отношений, адекватную среду и толерантность. Педагогическая интеграция предусматривает следующие формы: интернальная (внутри специального образования) и экстернальная (взаимодействие массового и специального образования). Интернальная форма предусматривает обучение данной категории детей в специальных учреждениях, а экстернальная – в массовой школе (специальный или обычный класс).

Основной целью интеграции, по мнению Л.М. Шипицыной, является объединение детей с ограниченными возможностями в совместной деятельности, а цель инклюзии – организация совместного мира жизни детей, «одна школа для всех». Отсюда инклюзия определяется как «создание единого образовательного пространства для гетерогенной группы, в котором имеются разные образовательные маршруты каждого из её участников». Постепенно образование начинает рассматриваться через призму инклюзии, что означает понимание того, что проблема не в ребенке, а в необходимости изменений в

системе образования (С.В. Алёхина и др.). Эта позиция подтверждается путем сравнения содержательных аспектов интегрированного и инклюзивного образования (В.О. Косс). При реализации интегрированного образования система образования остается неизменной, а ребенок либо адаптируется к ней, либо становится неприемлемым. Инклюзивное образование учитывает, что все дети разные, поэтому необходимо адаптировать образовательную систему к потребностям ребенка. Таким образом, утверждает автор, понятие инклюзии значительно объемнее, чем интеграция, и направлена на раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы.

Профессор M. Lazar считает, что школьная интеграция предусматривает включение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательное учебное заведение и проведение там с ними учебно-воспитательных мероприятий. В этом случае школьная интеграция становится и звеном социальной интеграции. В то же время инклюзивное образование рассматривается как перманентный процесс оптимального использования всех ресурсов школы, направленных на успешность в обучении и социальной адаптации данной категории детей. В более широком смысле образовательная интеграция предполагает изменение менталитета о социальной роли школы в обучении и социализации лиц с ограниченными возможностями (C. Enachescu). С целью реализации образовательных прав и возможностей E. Vrăşmaş предлагает различные модели инклюзивного образования.

Особое внимание уделяется понятиям интеграции и инклюзии в образовательной системе США. Так, в учебном пособии «Совершенствование образования» приоритетом практики интеграции названо «перемещение учащихся из специализированных школ в школы по месту жительства». Здесь дети уже учились в отдельных классах, но фактически безуспешно. Поэтому пришлось изменить систему обучения. Основное внимание было направлено на реализацию индивидуального подхода к учащимся, что позволяло учитывать их познавательные и коммуникативные возможности. Следовательно, эти два понятия неоднозначны по материалам названного пособия. Если «интеграция предусматривала возврат учащихся с особенными потребностями в систему общего образования, то инклюзия создает условия для обучения этих детей».

В социальных науках понятие социальной инклюзии рассматривается как подчиненное и более узкое по отношению к социальной интеграции (М. Астоянц, И. Россихина). Отсюда следует, что социальная интеграция является результатом социальной инклюзии, а не наоборот. В социально-философском смысле интеграция понимается как форма совместного бытия обычных людей и

людей с ограниченными возможностями и предусматривает«не ограничиваемое участие и свободу выбора во всех социальных процессах, ступенях образования» (Н.М. Назарова).Следовательно, интеграция в образовании становится правом выбора для каждого учащегося учебного заведения. Это требует создания адекватных по качеству образовательных услуг и «*полное включение* в образовательный процесс массового образовательного учреждения (*инклюзия)*».

Все представленные выше позиции определяют необходимость реформирования современного образования. В нашей стране идет поиск условий для реализации назревших реформ в образовании. Концепция образования Республики Молдова направлена на соблюдение прав человека на образование посредством использования инклюзивного подхода. Осуществляются исследования теоретических положений и опыта инклюзивного образования, разрабатываются и утверждаются правительственные документы. Так, утверждена Программа развития инклюзивного образования на 2012-2020 годы. В Программе обозначено, что «инклюзивное образование представляет собой подход и непрерывный процесс развития образовательной политики и практики, ориентированных на обеспечение равных возможностей и шансов для лиц, исключенных (маргинализованных) от пользования основными правами человека на развитие и образование в условиях диверсификации общества».

В изложенных материалах нами представлены позиции различных авторов по определению понятий «интегрированное образование» и «инклюзивное образование». Анализ этих данных показал неоднозначный подход в интерпретации этих понятий. В одних случаях наблюдается их синонимичное использование: интегрированное образование (инклюзивное образование). В других материалах происходит использование только термина «инклюзивное образование». В-третьих, авторы используют оба термина, но при этом осуществляют их дифференциацию и определяют значимость каждого. По нашему мнению, необходимо учитывать, как общее, так и особенное в толковании этих терминов.

Интегрированное и инклюзивное образование имеют одну основную цель: включение в общество ребенка с особенностями в развитии как полноправного члена. Но при этом, при интегрированном образовании ребенок должен адаптироваться к существующей системе образования, которая при этом остаётся неизменной. Интегрирование не предусматривает существенных перемен в тех институтах, в которые интегрируется ребенок с особенностями в

развитии. Поэтому ребёнок рассматривается в этой системе как проблема и должен быть изменен, чтобы соответствовать образовательной системе. В то же время инклюзивное образование учитывает разнообразие детей, признаёт необходимость реформирования системы образования, чтобы удовлетворить индивидуальные потребности обучения каждого ребёнка. Следовательно, должен меняться не сам ребёнок, а подход к нему.

Инклюзивные школы открыты для всех детей и базируются на следующих принципах, отражающих понимание инклюзии как новой философии образования: Ценность человека не зависит от его способностей и достижений; Каждый человек способен чувствовать и думать; Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; Все люди нуждаются друг в друге; Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; Для всех обучающихся – достижение прогресса; Разнообразие активизирует все стороны жизни человека.

Изложенные материалы позволяют нам охарактеризовать следующим образом взаимосвязь образовательной инклюзии и интеграции: образовательная инклюзия – процесс, ведущий к интеграции, а интеграция – результат инклюзии.

Список использованной литературы:

1. Малофеев Н.Н. Проблемы инклюзивного образования и защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малоофеев [Электронный ресурс] URL://http://www.hse.ru/

2. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезисы и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Социальная педагогика. – 2010.- №1. – С. 77-87.

3. Программа развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011-2020 годы. Постановление №523 от 11.07.2011 г.

4. Шипицына Л.М. Актуальные проблемы инклюзивного образования в современной России. Доклад на Региональном форуме профессионалов специального (коррекционного) образования, 17.02.2012 г., г. С.-Петербург.

5. Vrăma T. Educaţia integrată şi/sau incluzivă, Editura Aramis, Bucureşti, 2001.

© В.Ф. Олэреску

К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ ДОРОЖНОЙ КАРТЫ ИННОВАЦИОННО-ИНКЛЮЗИВНОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

Полторацкая Нина Леоновна,
кандидат педагогических наук,
директор ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж»
г. Смоленск, Россия
E-mail: spedkoll@mail.ru
Репина Галина Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель директора по инновационно-инклюзивной работе
ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж»
г. Смоленск, Россия
E-mail: spedkoll@mail.ru
Назарова Анастасия Игоревна,
кандидат педагогических наук,
преподаватель ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж»
г. Смоленск, Россия
E-mai: nazarovaai@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблематика построения комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов на этапе получения профессионального образования. Анализируются теоретические и практические основания системной организации сопровождения в условиях региона с акцентом на абилитационную составляющую как основу последующей профессиональной самореализации и эффективной интеграции данной категории граждан в социум.

Ключевые слова: профессиональное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, права инвалидов, реабилитация.

TO THE QUESTION OF MODELING THE ROADMAP OF INNOVATIVEAND INCLUSIVE DEVELOPMENT OF THE REGION

Poltoratskaya Nina,
Candidate of Pedagogical Sciences,

Director of Smolensk Pedagogical College,
Smolensk, Russia
***Repina Galina**,*
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Deputy Director for Innovative and Inclusive Work
of Smolensk Pedagogical College,
Smolensk, Russia
***NazarovaAnastasiya**,*
Candidate of Pedagogical Sciences,
Teacher of Smolensk Pedagogical College,
Smolensk, Russia

Abstract. The problem ofthe comprehensive support creation of persons with disabilities and invalids at a stage of professional training shall be considered in the article.Theoretical and practical bases of thecomprehensive support systemcreation with emphasis on an ability component in the conditions of the region shall be analysed. The ability component is considered as a basis of the subsequent professional self-realization and an effective integration of this citizen category into the society.

Key words: professional training, persons with disabilities, invalids, rights of invalids, rehabilitation.

Одной из категорий населения, проблема адаптации, реабилитации и интеграции которой имеет, согласно современной отечественной образовательной парадигме, первостепенное значение, являются лица с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалиды трудоспособного возраста [6; 7; 9 и др.].

На сегодняшний день приоритетными направлениями государственной политики, отражающими мировые тенденции интеграции в общество лиц с ОВЗ и инвалидов на условиях полноценного включения в социальное функционирование, является создание универсальной безбарьерной среды, а так же формирование комплексного подхода к социальной реабилитации [3; 5; 8 и др.].

Согласно отраженным в Конвенции ООН «О правах инвалидов» требованиям обеспечения равных возможностей для инвалидов в области образования, и в соответствии с положениями актуального Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», одним из

наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищённости инвалидов и лиц с ОВЗ является получение ими профессионального образования.

Опыт создания условий для обучения молодых людей с ОВЗ и инвалидов в учреждениях системы среднего и высшего профессионального образования в Смоленской области и в других субъектах Российской Федерации позволяет утверждать, что профессиональное образование инвалидов и лиц с ОВЗ является значимым системным инструментом социальной реабилитации и адаптации [2; 4 и др.].

При этом такое образование должно отвечать ряду обязательных требований:

- предоставлять инвалидам и лицам с ОВЗ возможность профессионального выбора с учетом нозологических и личностных особенностей;
- носить практико-ориентированный характер в русле современных инновационных технологий;
- быть в достаточной мере востребованным на региональном рынке труда;
- помимо собственно образовательной функции отвечать специфическим целям социальной абилитации и адаптации [1; 2 и др.].

На начало 2016 г. в Смоленской области в системе среднего профессионального образования (далее – СПО) обучаются 91 человек с инвалидностью различных нозологий. Поэтому перед областью стоит актуальная задача формирования единой региональной системы сопровождения профессионального образования лиц с ОВЗ и инвалидов, в которую помимо учреждений СПО, вовлечены социальные партнеры, в том числе на условиях межведомственного взаимодействия.

Координационная деятельность по вопросам организации совместной работы СПО возложена на Департамент Смоленской области по образованию, науке и делам молодежи и региональный центр сопровождения профессионального образования лиц с ОВЗ ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж».

С целью повышения доступности профессионального образования для лиц с ОВЗ и инвалидов и организации системного сопровождения процесса обучения их в учреждениях СПО на всех этапах нами разработан проект комплексной программы сопровождения профессионального образования лиц с ОВЗ в Смоленской области на 2016-2020 гг.

Проект программы включает две базовые навигационные подпрограммы «АКМЕ» и «ПАРИ», прошедшие на протяжении трех лет апробацию на базе центра социально-педагогического сопровождения профессионального образования лиц с ОВЗ «Оберег» ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж» и расширенные с целью использования в масштабе региона.

Подпрограмма «АКМЕ» (**А**билитация, **К**оммуникация, **М**отивация, **Э**галитаризация) представляет собой навигатор для сотрудников учреждений СПО. Цель подпрограммы – формирование и реализация позиции активных субъектов взаимодействия с лицами с ОВЗ у сотрудников профессиональных образовательных организаций, волонтеров, родителей, социальных и сетевых партнеров, аутсорсеров, меценатов. Подпрограмма включает четыре рабочих модуля.

Подпрограмма «ПАРИ» (**П**ерцепция, **А**даптация, **Р**ефлексия, **И**нтеграция) – это навигатор для лиц с ОВЗ по обеспечению успешной социализации. Цель подпрограммы – стимулирование лиц с ОВЗ к успешной социализации. Подпрограмма включает семь рабочих модулей.

Модульная структура подпрограмм представлена в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Структура навигационной подпрограммы «АКМЕ»

Навигационный элемент подпрограммы	**Направление реализации**
Абилитация	Повышение квалификации преподавателей и сотрудников СПО в сфере абилитационной и реабилитационной работы
	Проведение мониторинга процесса сопровождения лиц с ОВЗ в системе СПО
Коммуникация	Формирование и уточнение паспортов доступности учреждений СПО
Мотивация	Формирование в учреждениях СПО баз социокультурных практик абилитационной и интеграционной направленности для обучающихся инвалидов
Эгалитаризация	

Таблица 2

Структура навигационной подпрограммы «ПАРИ»

Навигационный элемент подпрограммы	**Направление реализации**
Перцепция	Организация адресного дистанционного консультирования

Адаптация	Адаптация образовательных программ
	Проведение профориентации среди абитуриентов с ОВЗ
	Формирование программ индивидуального дистанционного обучения студентов с ОВЗ и инвалидов
Рефлексия	Проведение по итогам реализации программы ежегодных педагогических чтений «Мир равных возможностей – мир будущего»
Интеграция	Организация в областной системе СПО сети учебных мини-фирм для формирования метапредметных компетенций у воспитанников с ОВЗ
	Обеспечение трудоустройства обучающихся с ОВЗ и инвалидов

Модули подпрограмм взаимосвязаны и предполагают в перспективе построение единой системы сопровождения профессионального выбора, процесса получения профессионального образования и последующего трудоустройства молодых людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов Смоленской области.

С целью мониторинга качества реализации программы при разработке отобраны индикаторы, статистическая оценка которых позволит вести системную обработку данных, осуществлять анализ результатов на всех этапах осуществления программы, вносить своевременные дополнения и коррективы, существенно повышая качество внедрения теоретических подходов к сопровождению лиц с ОВЗ и инвалидов на этапе профессионального обучения в образовательную практику региона.

Мы считаем, что комплексное системное применение указанных выше модулей подпрограмм в их совокупности позволит не только создать условия обеспечения доступности профессионального образования для молодых людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, но и будет способствовать повышению социальной мобильности данной категории лиц, и, следовательно, улучшению социокультурной ситуации в регионе.

Список использованной литературы:

1. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы. Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 01.12.2015 г. №1297 [Электронный ресурс]. – URL: http://base.garant.ru/71265834/.

2. Государственная программа Смоленской области «Социальная

поддержка граждан, проживающих на территории Смоленской области» [Электронный ресурс]. – URL: http://docs.cntd.ru/document/460230993.

3. Доступность профессионального образования для инвалидов // Аккредитация в образовании. – 2015. – №68 (декабрь) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.akvobr.ru/dostupnost_profobrazovania_dla_invalidov.html

4. Методические рекомендации Минтруда России от 18.09.2012 «Методика паспортизации и классификации объектов и услуг с целью их объективной оценки для разработки мер, обеспечивающих их доступность» [Электронный ресурс]. – URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=539983.

5. Святышева Л.В. Обеспечение доступности профессионального образования, подготовки специализированных программ профессионального обучения инвалидов в профессиональных образовательных организациях / Л.В. Святышева // Интернет-конференция «Актуальные вопросы трудоустройства инвалидов в современных условиях» (23.12.2014 г.) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.depzan.info/internet_conf/conf_23122014/index.php.

6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 03.03.2015 г. №349-р «Об утверждении комплекса мер и целевых индикаторов и показателей комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования на 2015-2020 гг.» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70783150.

7. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Об утверждении комплекса мер, направленных на повышение эффективности реализации мероприятий по содействию трудоустройству инвалидов и на обеспечение доступности профессионального образования от 15.10.2012 г. №1921-р» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70142636.

8. Соловьева С.В. Сопровождение профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Уральском государственном педагогическом университете / С.В. Соловьева, А.В. Замятина // Специальное образование. – 2006. - № 6. – С. 57-62.

9. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 г. №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [Электронный ресурс]. – URL: http://base.garant.ru/70170946.

© Н.Л. Полторацкая, Г.А. Репина, А.И. Назарова

НАУЧНЫЕ ВЗГЛЯДЫ Л.С.ВЫГОТСКОГО И ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

Салаватулина Лия Рашитовна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный
педагогический университет»
г. Челябинск, Россия
E-mail: liya-4441@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты идеи Л.С. Выготского в инклюзивном образовании, приводится анализ его научных позиций, лежащих в основе инклюзивного образования. Представлено современное состояние инклюзивной практики в образовании.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная практика, Л.С. Выготский.

VYGOTSKY'S SCIENTIFIC VIEWS AND INCLUSIVE PRACTICE IN EDUCATION

Salavatulina Liya,
Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology
Federal State Budget Institution of Higher Education
«Chelyabinsk State Pedagogical University»
Chelyabinsk, Russia

Abstract. The article deals with Vygotsky'sideas in inclusive education and presents an analysis of his scientific position underlying inclusive education. Presented by the current state of inclusive practice in education.

Key words: inclusive education, inclusive practice, Vygotsky.

В становлении и развитии дефектологии как науки об особенностях развития детей с физическими и психическими недостатками и закономерностях их воспитания и обучения с научных позиций огромный вклад внес отечественный ученый Л.С. Выготский, чьи идеи особо актуальны в

настоящее время и продолжают развиваться как в отечественных, так и зарубежных психолого-педагогических исследованиях.

На основе фундаментальных исследований Л.С. Выготский выдвинул задачу – найти незатронутые, сохранные здоровые стороны у аномального ребенка и опираться на них в процессе коррекционно-педагогической работы с ним. Ученый положил начало динамическому подходу к изучению своеобразия развития личности аномального ребенка в процессе взаимодействия биологических, социальных и педагогических факторов. Смысл такого организованного педагогического воздействия он видел в содействии полноценному развитию личности аномального ребенка.

Самым ценным, на наш взгляд, является то, что Л.С. Выготский обосновал учение о большом резерве здоровых задатков у аномального ребенка, неравномерное распространение дефективности на разные стороны его деятельности. Для использования потенциальных возможностей ребенка и их преобразования в необходимые условия жизнедеятельности необходимо учитывать те, что находятся еще в зачаточном состоянии. При благоприятных условиях обучения, воспитания, умелом руководстве взрослых они преобразуются в перспективные возможности ребенка, что Л.С. Выготский назвал «зоной ближайшего развития».

Несомненную ценность представляет заключение Л.С. Выготского о том, что педагоги и психологи рассматривают слепоту, глухоту, интеллектуальную недостаточность только как физические, психические дефекты и часто не учитывают их социальной сущности. В этой связи, он справедливо подчеркивает: «Всякий телесный недостаток – будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие – не только изменяет отношение человека к миру, но, прежде всего, сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект или порок реализуется как социальное ненормальное поведение» [1, 3].

По отношению к ребенку с нарушениями в развитии становятся недостаточно эффективными традиционные способы решения образовательных задач. Основной задачей воспитания Л.С. Выготский считает «вправить в жизнь», т.е. преодолеть отклонения в поведении, которые определяют социальный облик человека. В этой связи он отмечает: «Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их социально и педагогически, чем медицински и биологически» [1, 16].

Социальную компенсацию дефекта Л.С. Выготский выдвигает как первоочередную задачу в воспитании детей с нарушениями в развитии,

подчеркивая, что в каждом ребенке с ограниченными возможностями здоровья имеется колоссальный резерв здорового потенциала. Далее Л.С. Выготский видит задачу специальной педагогики в том, «чтобы связать педагогику дефективного детства с общими принципами и методами социального воспитания, найти такую систему, в которой удалось бы органически увязать педагогику дефективного детства с педагогикой детства нормального» [1, 112]. В процессе работы с аномальными детьми Л.С. Выготский считает необходимым ее ориентацию «на пуды здоровья, а не на золотинки болезней», которые имеются абсолютно у каждого ребенка.

На основе анализа эмпирического опыта мы согласны с утверждением ученого, что если кардинально не изменить подход к проблемам коррекции личности учащихся с отклонениями в развитии, с «особыми» образовательными потребностями в обществе, то результаты могут стать весьма тревожными [2].

В последние годы в системе отечественного специального образования произошли позитивные изменения, основой которых выступили идеи Л.С. Выготского. Для обеспечения доступности и качества образования различным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья, индивидуализации образовательного процесса, современная школа сегодня стремится к обновлению технологий обучения; компилируется опыт организации адекватной коррекционно-образовательной среды для детей с ОВЗ; реализуются широкого профиля программы раннего выявления и ранней специальной помощи детям с отклонениями в развитии и т.д.

Вместе с тем, в системе специального образования остается ряд проблем, требующих концептуального решения, среди которых можно обозначить: недостаточную разработанность нормативно-правовой базы в сфере инклюзии; проблему подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов для проведения коррекционной психолого-педагогической работы с детьми; формальный характер индивидуальных программ реабилитации ребенка, направленных на получение им полноценного образования.

В связи с этим появляется острая необходимость в организации новых психолого-педагогических условий, при которых сами учащиеся с ОВЗ становятся активными участниками образовательного, воспитательного и трудового процессов, способствующих активизации у них интереса к школьной жизни, формированию ответственности за свои дела, действия и поступки в комфортных условиях образовательного учреждения.

Распространение в нашей стране процесса инклюзии (включения детей с ограниченными возможностями психического и физического здоровья в образовательные учреждения вместе с их обычными сверстниками) является не только отражением требований времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с законодательными актами Российской Федерации. Инклюзивная практика в образовании предполагает повышение качества жизни ребенка с ОВЗ и его семьи (не ухудшая качества жизни других участников образовательного процесса), создание необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всеми без исключения детьми независимо от индивидуальных особенностей, учебных достижений, языка, культуры, психических и физических возможностей.

Современная государственная система образования в нашей стране, опираясь на исследования Л.С. Выготского, предполагает создание таких условий, при которых особый ребенок со специальными образовательными потребностями получит эвентуальность реализации своих возможностей. Включение детей с ОВЗ в социально-культурную и общеобразовательную среду представляет на настоящий момент актуальную проблему.

В рамках настоящего исследования было проведено мониторинговое исследование, с целью выявления отношения будущих педагогов к инклюзивному образованию и готовности работы с детьми с ОВЗ.

В результате анализа данных, полученных в мониторинговом исследовании, можно сделать следующие выводы:

- 72% студентов понимают инклюзивное образование как совместное обучение детей с разными способностями, детей с нарушениями в развитии и обычных детей; однако, 28% студентов затрудняются в определении инклюзивного образования;

- 92,4% студентов хотели бы работать в инклюзивной школе; 6,6% дали отрицательный ответ, что может говорить об их неготовности к реализации инклюзивного образования;

- выбор студентами для обучения детей с ОВЗ массовых образовательных учреждений в виде инклюзивной или обычной общеобразовательной школы (66%) преобладает над выбором специальных (коррекционных) образовательных учреждений (6,6%); в зависимости от нарушений –ответили 6,6%; и то, и другое хорошо – 13,2%;

- актуальность дистанционного обучения в работе с детьми с ОВЗ отмечают 85,8% студентов; «Нет» обучению на расстоянии сказали 13,2% отвечающих;

- 59,4% студентов хотели бы оказывать тьюторскую помощь в инклюзивном образовании; 39,6% пока не готовы выполнять роль тьютора;

- несмотря на положительное отношение к инклюзии 92,4% студентов считают важным сохранение специальных (коррекционных) школ, где будут получать образование дети со сложной структурой дефекта;

- 100% студентов вуза считают, что ребенок с инвалидностью, обучаясь в общеобразовательной школе, способен получить такой же уровень знаний, что и здоровые дети, за счет особых условий, созданных для ребенка;

- как будущие родители 93% студентов высказали положительное отношение к обучению в классе с его здоровым ребенком детей с ОВЗ;

- как будущие педагоги, у кого классе может обучаться ребенок с особыми образовательными потребностями, обозначили следующие пути работы:

А) создание благоприятного психологического климата, нравственные беседы с детьми, помощь в обучении – 60% студентов;

Б) создание условий для успешного обучения и специальных образовательных программ – 27% студентов;

В) ничего не предприняли – 13% студентов.

Таким образом, результаты мониторингового исследования позволили нам оценить знания и отношение студентов – будущих педагогов к инклюзивному образованию, выявить потребности в получении специальных знаний по данной проблеме.

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы позволил нам определить условия, необходимые для эффективности самого процесса инклюзии. В первую очередь, на наш взгляд, – это принятие философии инклюзии; готовность лидера и педагогического коллектива к изменениями трудностям; существование поддержки со стороны педагогического сообщества и руководства; наличие законов и нормативных актов, регламентирующих инклюзивное образование.

Безусловно, необходимы и определенные организационные условия, среди которых первостепенное значение приобретают:

- сотрудничество с Управлениями образования, ПМПК по инклюзивному образованию;

- взаимодействие с другими инклюзивными и специальными учреждениями вертикали или сети (школа, сад, техникум и т.п.), в том числе, взаимный обмен технологиями, материалами, информацией и документами;

- преемственность в работе учреждений разных ступеней инклюзивной вертикали;

- преемственность в работе образовательных учреждений разного типа и вида;

- наличие подготовленных для реализации задач инклюзивного образования кадров;

- разработка приемов, методов и форм повышения профессиональной компетентности специалистов;

- наличие слаженной команды специалистов сопровождения (координатор (завуч) по инклюзии, психолог, специальный педагог, логопед, социальный педагог, тьютори др.);

- психологическая подготовка нормально развивающихся детей и их родителей к образовательной инклюзии.

Среди необходимых средовых условий можно выделить: архитектурные преобразования, включая создание доступной безбарьерной среды; наличие специального оборудования и средств, модулирующих образовательное пространство класса или группы.

Анализируя современное состояние инклюзивного образования в России, можно говорить не только как об инновационном процессе, позволяющем осуществлять обучение и воспитание детей с разными стартовыми возможностями на различных ступенях образовательной вертикали. Такое направление оказывает весьма существенное влияние и на развитие самого образовательного процесса, в значительной степени изменяя отношения между его участниками.

Разрабатываемые стратегии психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, технологии их сопровождения позволяют выстраивать отношения всех участников образовательного процесса на основе уважения прав и особенностей таких детей. Все это обеспечивает дальнейшую гуманизацию образования и формирование совершенно нового типа профессионального педагогического сообщества.

Сам процесс инклюзии детей с ограниченными возможностями в образовании оказывается сложным в организационном и содержательном компонентах. Создание адекватной модели и конкретных технологий психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики в определенной степени позволяет сделать его максимально адаптивным и пластичным.

Безусловно, большинство проблем развития инклюзивной практики в образовании не может быть решено в рамках только экспериментальной деятельности. Обозначенные задачи должны и могут решаться значительно более системно и на федеральном уровне при поддержке правительства, поскольку это касается изменений в системе российского образования в целом.

Таким образом, очевидно лишь одно – социальная и образовательная инклюзия нужна не только, а, порой, и не столько особому ребенку, как считал Л.С. Выготский, сколько самому образованию и обществу в целом.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.

2. Гончарова Е.Л. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии / Е.Л.Гончарова, О.И.Кукушкина // Сб. науч. тр. и проектных материалов ИПН РАО «Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования». – М., 1996.

© Л.Р. Салаватулина

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Скоробогатова Наталья Владимировна,
кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия
E-mail: Skor_nv@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются некоторые актуальные проблемы инклюзивного образования, описано взаимодействие сотрудников кафедры Шадринского государственного педагогического университета и ресурсного центра по инклюзивному образованию г. Шадринска.

Ключевые слова: лицо с ОВЗ, особые образовательные потребности, проблемы инклюзивного образования, готовность общества к принятию детей с

ОВЗ.

INTERACTION OF SPECIALISTS AS A CONDITION OF EFFECTIVE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF INCLUSIVE EDUCATION

Skorobogatova Natalia,
Candidateof Psychological Sciences,
Associate Professor, Head of Department of
Correctional Pedagogy and Special Psychology
Federal State Educational Institution of Higher Education «Shadrinsk State
Pedagogical University»
Shadrinsk, Russia

Abstract. We consider some of the current problems of inclusive education anddescribe the staff interaction in the department of Shadrinsk State Pedagogical University and resource center on inclusive education in Shadrinsk.

Key words: a person with disabilities, special educational needs, the problems of inclusive education, society's willingness to accept children with disabilities.

Современная система образования все больше концентрирует в себе функции социализации личности независимо от ее физических возможностей. Остро ощущается потребность в оказании помощи нуждающимся людям полноценно включиться в жизнь общества.

В настоящее время отмечается коренное изменение парадигмы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Где ключевым направлением является сближение массовой и специальной образовательных систем на всех его ступенях (дошкольная, общая и профессиональная школа).

При этом следует акцентировать внимание на том, что интегрированное обучение выступает как одна из форм альтернативного обучения ребенка с ОВЗ.

Развитие школьного образования в настоящее время все больше ориентируется на обеспечение права на образование для всех в не зависимости от степени тяжести нарушения психического развития; способности к освоению цензового уровня образования; вида учебного заведения; региона проживания.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая

исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Исследования показывают, что из любой образовательной системы выбывает определенная часть детей, потому что система не учитывает ряд особенностей таких детей, кроме того система не готова к удовлетворению их индивидуальных потребностей в обучении. Это соотношение составляет 15% от общего числа детей в школах и, таким образом, выбывшие дети становятся обособленными и исключаются из общей системы. Инклюзивные подходы могут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для их лучшей жизни.

Остановимся на вопросе, для каких детей может быть ориентировано инклюзивное образование. В России повсеместное применение приобрел термин «лицо с ограниченными возможностями здоровья».

Лицо с ОВЗ – лицо, имеющее физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования (ФЗ об образовании лиц с ОВЗ (специальном образовании) от 02.06.1999 г.).

Группа детей с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего, тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая РДА; с задержкой и комплексными нарушениями развития.

Нарушения у этих детей проявляются в разной степени: легкой, умеренной, тяжелой. Вследствие чего, диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы.

Вследствие неоднородности состава группы, диапазон различий в требуемом уровне и содержании как дошкольного, так и школьного образования тоже должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностями всех детей с ОВЗ.

Особые образовательные потребности – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей, которые может проявить ребенок в процессе обучения (В.И. Лубовский).

Выделяются общие особые образовательные потребности, выявляемые у всех детей с ОВЗ, и специфические, проявляющиеся у разных категорий детей с

ОВЗ.

К общим особым образовательным потребностям детей с ОВЗ относятся:

- коррекционные программы образования;

- введение в содержание обучения специальных разделов, не присутствующих в программах образования нормально развивающихся сверстников;

- специальные методы, приемы и средства обучения, обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения;

- большая степень индивидуализации обучения, чем для нормально развивающихся детей;

- особая образовательная среда (временная, пространственная) и др.

Специфические особые образовательные потребности обнаруживаются у разных категорий детей с ОВЗ, например:

- у детей с нарушением слуха имеется потребность в специальной знаково-языковой системе общения, в технических звукоусиливающих средствах и др.;

- дети с нарушением зрения испытывают необходимость в специальной системе для письма, чтения (рельефно-точечная система Брайля), в тифлотехнических и оптических средствах и т.д.;

- дети с нарушением речи имеют потребность в специфических методах формирования речевого общения, произношения звуков, речевого слуха, письма, чтения и др.;

- детям с ДЦП необходимы специальные технические средства для перемещения; приспособления к компьютерной технике, спортивному инвентарю; индивидуальная программа образования и т.д.;

- у детей с нарушением интеллекта другие особые потребности: в сокращении объема учебного материала, пошаговой инструкции и помощи, специальной отработки учебного поведения и др.;

- дети с расстройствами аутистического спектра нуждаются в постепенном введении в ситуацию обучения специальных методов формирования коммуникации с учителем, детьми, в дозированном введении в жизнь новизны и др.

Роль обучения и воспитания ребенка с ОВЗ с учетом специфических особенностей развития психики и образовательных потребностей отводится специальной педагогике: олигофренопедагогике, тифлопедагогике, сурдопедагогике, логопедии.

Помощь в определении особых образовательных потребностях для детей

с ОВЗ осуществляет ПМПК, эта же комиссия определяет возможные условия обучения ребенка с ОВЗ (в условиях интеграции, в условиях инклюзивного обучения, в специальном учреждении, дистанционно и т.д.). В ПМПК направляются дети по заявлению родителей или по инициативе органов и учреждений образования, здравоохранения, социальной защиты с согласия родителей или лиц, их замещающих (опекунов). Если направление происходит по решению суда, согласия родителей не требуется. В ПМПК обследуются дети и подростки до 18 лет. В заключении ПМПК содержатся результаты обследования ребенка, содержится описание характера отклонений, оно служит основанием для направления детей (с согласия родителей) в СКОУ или учреждения интегрированного обучения. Заключение, передаваемое в учреждение, позволяет учителям заранее познакомиться с особенностями личности, качеством знаний, особенностями психофизиологического развития, которые следует учесть с первых дней пребывания ребенка в детском саду или школе.

В настоящее время внедрение инклюзивного образования сопряжено с большим количеством трудностей:

1) Необходимость создания отечественной модели организации инклюзивного образования. Вобрав в себя критически осмысленный зарубежный опыт и экспериментальные данные отечественных исследований, необходимо развивать интеграцию, учитывая экономическое состояние, социальные процессы, степень зрелости демократических институтов, культурные и педагогические традиции, уровень нравственного развития общества, отношение к детям-инвалидам, закрепившееся в общественном сознании и т.д.

2) Обязательное специальное психолого-педагогическое сопровождение особого ребенка в общеобразовательном учреждении. Для успеха интеграции в образовательном пространстве должна сложиться и функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной педагогической и психологической помощи особым детям, обучающимся в общеобразовательном учреждении.

3) Не для всех «проблемных» детей такое обучение является предпочтительнее специального. Об этом свидетельствует как западная, так и отечественная статистика. Интеграция (как и любое другое прогрессивное начинание) ни в коем случае не должна быть тотальной. Она может быть полезна лишь той части особых, детей, уровень психофизического развития которых в целом соответствует или близок возрастной норме. В других случаях

необходимо определять полезную меру и формы введения особого ребенка в коллектив нормально развивающихся сверстников. Следовательно, для того, чтобы «не навредить», специалистам необходимо выработать научно обоснованные дифференцированные показания к определению форм интегрированного обучения.

4) Инклюзивное образование не гарантирует решения всех проблем. Совместное обучение – это лишь один из подходов, которому предстоит существовать не монопольно, а наряду с другими – традиционными и инновационными. Он не должен вытеснять и разрушать формы эффективной помощи ребенку, сложившиеся и развивающиеся в специальном образовании.

5) Инклюзивное образование стоит не дешевле специального, оно требует создания особых условий для особого ребенка, к ним относятся: раннее выявление отклонений в развитии и проведение коррекционной работы с первых месяцев жизни; ответственный отбор детей, которым может быть рекомендовано интегрированное обучение, подбор его форм с учетом их возраста, особенностей интеллектуального и личностного развития, перспективы овладения цензовой программой, характером социального окружения, возможностей оказания эффективной коррекционной помощи, участия родителей в воспитании т.п.; создание вариативных моделей интегрированного обучения (комбинированная, частичная и временная интеграция в условиях специальных дошкольных групп и классов при массовых учреждениях, полная интеграция в условиях воспитания ребенка в массовом детском саду или школе); наличие адекватной коррекционной помощи каждому ребенку с отклонением в развитии, находящемуся в условиях полной или комбинированной интеграции; систематический контроль за развитием ребенка и эффективностью его интегрированного обучения; обеспечение необходимых аппаратурно-технических условий успешного обучения ребенка с отклонениями в развитии в коллективе здоровых детей.

6) Необходимость специальной подготовки кадров. Ее целью является обучение педагогов массовых школ и детских садов основам специальной психологии и коррекционной педагогики, освоение ими специальных технологий обучения, обеспечивающих возможность индивидуального подхода к нестандартному ребенку.

7) Формирование адекватного отношения у педагогов массовых детских садов и школ к появлению особого ребенка: сформировать симпатию, интерес и желание учить такого ребенка.

8) Потребность в создании юридического обеспечения национальной

программы интеграции в России, которое в настоящее время практически отсутствует. Имеются лишь документы общего характера, отражающие взгляд на то, каким должно быть положение в обществе и государстве лиц с особыми нуждами, это Декларация прав ребенка, 1959 г.; Декларация о правах умственно отсталых, 1971 г.; Декларация о правах инвалидов, 1975 г.; Конвенция о правах ребенка, 1975 г. В этих документах признается неотъемлемое право человека-инвалида на достойную жизнь, на предоставление ему равных с другими членами социума возможностей, что для ребенка означает, в первую очередь, право свободно выбирать (через родителей) форму и способ получения стандартного образования.

Актуальным в настоящее время остается вопрос о готовности общества к принятию детей с ОВЗ. Решение этого вопроса зависит от многих факторов, таких как духовно-нравственное состояние общества в целом; четкое и конкретное определение статуса этих людей в обществе; нормативно-правовые документы, гарантирующие равные возможности.

В истории человечества выделяются 4 основные позиции по отношению к лицам с ОВЗ:

1. Позиция изоляции исключает лиц с нарушениями развития из общества. Такая позиция реализуется в ограничении прав, запрещении или ограничении возможности получить образование, квалифицированную работу, эксплуатации их труда (исправительные работы или трудотерапия). Подобное отношение наиболее распространено к лицам с психическими расстройствами и в настоящее время. Такая политика вызывает у людей с ОВЗ реакцию избегания и ухода от социальных контактов или агрессию.

2. Позиция преувеличенной заботливости ограничивает самостоятельность инвалида и развивает у него нежелательную зависимость от общества «нормальных». Такое отношение игнорирует личность человека с ОВЗ.

3. Позиция интеграции предполагает специальную заботу, направленную на создание условий для максимально возможного развития и актуализации людьми с ОВЗ их способностей с целью включения их в процесс труда и общественную жизнь.

4. Позиция социальной ценности направлена на приобщение человека с ОВЗ к общественно полезному труду через коррекцию и компенсацию дефекта, так чтобы инвалид не был обузой для общества.

Несмотря на то, что наиболее успешными являются две последние позиции из четырех, и то, что в последнее время инклюзивное образование

абсолютно не новое явление, однако подавляющее большинство представителей разных профессий, в том числе сами учителя общеобразовательных школ, и родители нормально развивающихся сверстников характеризуют лиц с ОВЗ преимущественно с негативной стороны и отмечают особое чувство напряженности и настороженности, возникающее в ситуации вынужденного общения с ними. Возможно, причина такого отношения обусловлена отсутствием кардинального изменения отношений к лицам с ОВЗ, так как в массовом сознании такой процесс протяжен во времени.

С целью организации научно-методического обеспечения инклюзивного образования кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии Шадринского государственного педагогического университета активно внедряет методы и приемы, прежде всего информационно-просветительской работы с педагогами образовательных организаций города Шадринска и его района. Действенным, на наш взгляд, является проведение ежегодных методических совещаний в форме круглого стола, научно-методических совещаний, консультаций, таких мероприятий, в ходе которых участники образовательного процесса, заинтересованные лица имеют возможность получить не только интересующую информацию, но и возможность активного обмена опытом, обсуждение самых сложных, противоречивых вопросов, которых в настоящее время не становится меньше.

С января 2016 г. началось активное взаимодействие с Ресурсным центром инклюзивного образования, созданного в этом же году при ГКОУ «Шадринская специальная (коррекционная) школа-интернат №12». Специалисты ресурсного центра совместно с кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии получили возможность объединиться в решении довольно сложных проблем, возникающих в процессе организации инклюзивного образования, перечисленных выше в данной статье.

Одно из первых заседаний научно-методического совещания, на которое были приглашены педагоги-психологи, учителя-дефектологи, логопеды, воспитатели и другие педагогические работников системы общего и специального образования на научно-методическое совещание «Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования. Сопровождение слабовидящих детей в условиях массовой школы» породило активную дискуссию по поводу самых острых вопросов, среди которых оказались:

- отсутствие готовности общеобразовательных организаций к принятию детей с ОВЗ (как на психологическом уровне, методологическом, так и на уровне организации доступности образовательной среды для ребенка с ОВЗ);

- отсутствие позитивного опыта взаимодействия в образовательном пространстве педагогов общеобразовательных организаций с детьми с ОВЗ;

- необходимость организации специальных курсов повышения квалификации, переподготовки, научно-методических семинаров для двух категорий педагогов: 1) для педагогов системы специального (дефектологического) образования, 2) и педагогов общеобразовательных организаций, исходя из чего, следует содержательно проработать программы таковых мероприятий с учетом специфики и потребностей слушателей;

- недостаточное число ресурсных центров по инклюзивному образованию, значительная их территориальная удаленность, разобщенность вновь создаваемых ресурсных центров и многие другие проблемы.

Несмотря на выявленные трудности организации инклюзивного образования, следует отметить благоприятный настрой, прежде всего, специалистов специального (дефектологического) образования, наличие у них желания делиться опытом и оказывать посильную помощь в консультировании всех заинтересованных сторон. Со стороны же педагогов общеобразовательных организаций мы ожидаем заинтересованность содержанием инклюзивного образования, осознания возможностей такового образования как для ребенка с ОВЗ, так и для его сверстника с условно нормативным развитием, а так же готовность к сотрудничеству в плане организации инклюзивного образования.

Список использованной литературы:

1. Малофеев Н.Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2009. - №1.

2. Об инклюзии. Проект центра «Взаимодействие» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/ – 30.05.2016.

3. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014.

© Н.В. Скоробогатова

ОПЫТ ПИЛОТИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ»

Чжен Ирина Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент
Кыргызско-Российского Славянского университета
г. Бишкек, Кыргызская республика
E-mail: chzen_in@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт работы по проекту «Инклюзивное образование», проводимого для педагогов школ и дошкольных учреждений республики.

Ключевые слова: инклюзивное образование, предшкольная подготовка, школьная подготовка, учителя начальных классов.

THE EXPERIENCE OF PILOTING INCLUSIVE EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF THE PROJECT «PRESCHOOL EDUCATION IN THE KYRGYZ REPUBLIC»

Chzhen Irina,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kyrgyz-Russian Slavic University
Bishkek, Kyrgyz Republic

Abstract. The article presents the experience of the project «Inclusive Education» held for teachers of schools and preschool institutions of the republic.

Key words:inclusive education, pre-school education, school education, elementary school teacher.

Осуществление демократических преобразований требует соответствующих перемен и в системе образования. За последние годы появляется всё больше новых альтернативных образовательных программ, основанных на принципах гуманистической психологии. Имеющийся международный опыт по обеспечению доступа к образованию всем детям, независимо от их возможностей; реализация права каждого ребёнка на образование свидетельствует о том, что включение в учебный процесс

массовой общеобразовательной школы детей с особыми потребностями возможно и желательно. Как показывает мировая практика, именно в таких условиях происходят те позитивные изменения в личности ребёнка с особыми потребностями, создаются условия, благоприятствующие его развитию и учитывающие его возможности. А это, как известно, решение главной задачи, стоящей перед обществом: социальной интеграции и адаптации детей с проблемами в развитии.

Речь идёт о внедрении концепции инклюзивного образования в практику работы образовательных учреждений Кыргызстана, о выработке методологии и стратегии внедрения методов и приемов инклюзивного образования, совершенствовании образовательных структур для обеспечения потребностей всех категорий детей, имеющих проблемы в физическом и психическом развитии.

Идея инклюзивного образования реализуется в Кыргызстане с 1997 г. при участии фонда «Спасите детей» (Великобритания). Организации по защите детей приняли за основу своей деятельности принципы международной Конвенции о правах ребенка. Одно из основных прав ребенка – право на образование. И тот факт, что с Конвенцией согласились многие из стран, в том числе и страны Центральной Азии, позволяет использовать ее как основу для обсуждения и решения вопросов создания таких форм образования, которые соответствовали бы потребностям общества и удовлетворяли требованиям детей. В реализации данных гуманистических идей чрезвычайно важным является как готовность общества к принципиальному принятию данных идей, так и методическая, профессиональная готовность образовательных учреждений создать действительно все условия, необходимые для обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в рамках современной вариативной системы образовательных учреждений.

Для эффективного продвижения инклюзивного образования в сентябре 2015 г. Министерством образования и науки КР в рамках проекта «Дошкольное образование в Кыргызской Республике» (программа «Наристе» – 480 часов), финансируемого Всемирным банком, началась реализация подкомпонента 1.3. – инклюзивное образование в классах предшкольной подготовки во всех школах и дошкольных образовательных учреждениях Московского района Кыргызской Республики.

Был разработан тренинговый модуль по инклюзивному образованию для учителей, преподающих в классах предшкольной подготовки. Содержание модуля позволило учителям получить самые необходимые сведения о детях с

ОВЗ, их особенностями, а самое главное – научить приемам и методам работы с особыми детьми. В течение 4 недель было обучено 123 специалиста, в их числе учителя начальных классов, воспитатели, директора дошкольных образовательных учреждений, социальные работники. Также в рамках однодневного семинара по инклюзивному образованию получили сведения об индивидуально-психологических особенностях детей с ОВЗ социальные работники айыл окмоту, специалисты отделов по поддержке семей и детей, родители детей с ОВЗ, представители неправительственных организаций. Для расширения компетенций и повышения квалификации специалистов ПМПК был проведен пятидневный тренинг для членов ПМПК Московского района.

На семинаре с данной категорией специалистов наша задача заключалась в том, чтобы познакомить участников с моделью инклюзивного образования с целью максимального обеспечения доступа к дошкольному (и школьному) образованию детей с ограниченными возможностями здоровья по месту проживания в семье.

В процессе работы участниками обсуждались такие важные вопросы как сотрудничество семьи детей с ОВЗ и органов соцзащиты в оказании помощи детям, в том числе и в доступе к образованию. Приводились примеры относительно дискриминации прав детей на образование, развитие, участие в жизни общества. Важная роль при этом отводится семье. Поэтому для нас было важным то, что в семинаре участвовали родители.

Так, Карымшакова Асель, директора Центра для детей-инвалидов (ОО «Интеграция сообществ») поделилась своим опытом, рассказала о работе центра, его основных направлениях в реабилитации, абилитации детей с ОВЗ. Выступала также Айдаралиева Ася, мама Айдай, девушки с синдромом Дауна, которая рассказала о проблемах, с которыми ей пришлось столкнуться и успехах ее дочери. Айдай хорошо танцует, она станцевала перед участниками, мечтает обучать танцам детей.

Иными словами, работа семинара направлена на то, чтобы учителя администрация школ, родители не только осознали необходимость включения детей со специальными нуждами в массовые школы и дошкольные образовательные учреждения, но и умели работать с ними.

Концепция инклюзивного образования подразумевает, что ребенок-инвалид имеет право на особый уход, образование и подготовку с тем, чтобы помочь ему в ведении полноценной и достойной жизни в условиях, обеспечивающих максимальную самостоятельность и социальную интеграцию [4].

Исходя из Конвенции о правах ребенка, понятие «хорошее» школьное образование можно охарактеризовать тремя терминами: развивающее, соответствующее и инклюзивное. Поэтому перед педагогами школ стоит задача создания соответствующей физической среды для детей с особенностями в развитии и особо уязвимых категорий. Такая работа необходима и возможна, она проводилась на тренингах и включала: пересмотр образовательных структур, систем, изучение правил включения детей, адаптации методик для всех детей [3].

Сущность инклюзивного образования заключается не в том, чтобы адаптировать детей с особыми нуждами к условиям жизни в обществе, а наоборот, адаптировать окружающий мир, общество к потребностям этих детей, создать им нормальные условия и возможности для развития своего потенциала. Этот взгляд на эту проблему мы пытались сформировать у педагогов школ и дошкольных образовательных учреждений в результате проводимых нами семинаров.

Цель программы: познакомить учителей начальных классов и воспитателей детских садов, социальных работников и заместителей директоров школ с моделью инклюзивного образования с целью максимального обеспечения доступа к дошкольному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья по месту проживания в семье в рамках государственной годовой Программы предшкольной подготовки «Наристе» в объеме 480 ч.

Анализ анкет учителей начальных классов и воспитателей ДОУ и образовательных центров, показал, что некоторые педагоги имеют средне-профессиональное образование, но в основном высшее педагогическое. В основном педагоги не были знакомы с содержанием инклюзивного образования, однако, слышали о нем в период обучения по программе «Наристе» в течение 3-х дневного тренинга, проводившегося в июне. Поэтому анализ ожиданий участников от тренинга показал, что педагоги хотели более углубленно изучить модель инклюзивного образования, научиться распознавать таких детей, овладеть приемами работы с детьми с ОВЗ.

По *первому дню*, в течение которого проходило знакомство с правами детей на образование в Кыргызстане и моделью инклюзивного образования, мы преследовали следующую цель: повысить потенциал участников в правовой сфере, обеспечивающей внедрение инклюзивного образования в Республике.

В процессе работы были систематизированы знания участников о нормативно-правовой базе, гарантирующей права ребенка на образование:

Конституции КР, Законе об образовании КР, Законе о дошкольном образовании КР, Законе о правах и гарантиях лиц с ограниченными возможностями КР, Конвенции о правах ребенка, Закон КР о самоуправлении, Законе КР о предотвращении насилия над детьми (соответствующие статьи), Государственном образовательном стандарте КР «Дошкольное образование и уход за детьми». Некоторые участники впервые узнали о том, что существует такое большое количество нормативно-правовых актов, посвященных детям с ОВЗ. В презентациях педагоги привлекали свой опыт, приводили примеры дискриминации /недискриминации прав детей с ОВЗ на местах.

В процессе чтения текстов участники овладели понятием «инклюзивное образование», ключевыми принципами, философией, идейным обоснованием. Дискуссия развернулась в процессе обсуждения плюсов и минусов традиционной системы образования детей с ОВЗ и инклюзивного образования. В итоге участники пришли к единому мнению о необходимости внедрения инклюзивных подходов, его преимуществ и положительных сторон для всех детей, включая детей с ОВЗ.

Организационные формы, используемые на тренинге**:** игра-знакомство, мини-лекция, работа в парах, инсерт, презентация. По итогам работы на тренинге участники:

- способны создавать безопасную образовательную среду для детей с ОВЗ, включенных в общеобразовательный процесс;
- могут использовать различные виды и формы работы с родителями обучающихся детей;
- могут организовать совместную и самостоятельную деятельность детей с ОВЗ;
- владеют различными методами работы с родителями обучающихся детей, используя различные приемы, предотвращая дискриминацию в отношении детей с ОВЗ и их семей.

Второй и третий день были посвящены знакомству участников с особенностями психофизического развития детей с ОВЗ и специфике работы с ними. Были обсуждены особенности развития детей с ОВЗ, а именно:

- причины нарушений;
- признаки и особенности развития;
- адаптацию образовательной среды в школе и развивающей дома;
- общие методические рекомендации по работе с детьми с ОВЗ.

При чтении текстов возникли небольшие трудности в овладении специальной терминологией, но после разъяснения тренерами и работы в группах, эти трудности были преодолены.

Результаты обучения по данной теме показали, что педагоги владеют информацией об основных категориях детей с ограниченными возможностями здоровья, причинах различных нарушений в развитии детей, особенностях психофизического развития детей с ОВЗ; умеют планировать, реализовывать и анализировать образовательную работу с детьми дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих различные образовательные потребности в соответствии с государственным образовательным стандартом КР и Программой «Наристе». Особый интерес вызвали видеоматериалы о детях с ОВЗ с различными нарушениями.

Основное время было отведено методике работы с детьми с ОВЗ. Чтение текста познакомило педагогов с правилами работы с детьми с ОВЗ и их практическим применением.

Были использованы видеоматериалы – фрагменты занятий с последующим анализом с целью формирования представлений об эффективном взаимном сотрудничестве учителей, родителей, психолога, социального педагога при планировании деятельности и проведению занятий по включению детей с ОВЗ в общеобразовательный процесс.

Тема «Методические рекомендации при организации работы с детьми с ОВЗ» вооружила педагогов знанием методов и приемов работы в инклюзивном классе. Использовалась мини-лекция, чтение методических рекомендаций.

Используя идею центров активности, участниками были разработаны примерные планы-конспекты занятий с учетом физических особенностей и возможностей детей с ОВЗ различных категорий. Работа проходила в малых группах с последующей презентацией.

Были разработаны примерные планы – конспекты уроков и данные разработки были представлены как небольшие фрагменты уроков на тему «Осень. Сбор урожая» по следующим центрам активности: «Физическое развитие», «Ознакомление с окружающим», «Развитие речи и художественная литература», «Обучение грамоте», «Формирование элементарных математических представлений», «Художественно-изобразительное творчество». Причем, работа в группах проходила с учетом специфики различных категорий детей с ОВЗ (группы были поделены по разным категориям детей с ОВЗ). Особый интерес вызвали следующие темы:

- нарушения речи, причины, классификация, методы работы с ребенком;

- расстройства аутистического спектра (поскольку данное нарушение возникло сравнительно недавно, точнее его диагностика, потребовалась дополнительная информация о детях-аутистах). Были показаны фрагменты видеозанятий, дана информация по методикам работы с аутистами (метод АВА – терапия, TEACH и др.);

- работа с родителями, построение взаимоотношений «ребенок-родитель-учитель»;

- опыт включения детей с ОВЗ в России и за рубежом.

Обсуждались также трудности в работе учителя с детьми с ОВЗ, а именно: временные затраты при осуществлении индивидуального подхода к таким детям, большая наполняемость классов (до 40 учеников), что затрудняет работу педагога; подготовка специально для такого ребенка дидактического материала, адаптация программы для него, обеспечение доступа к школьному месту и др.

Оказалось, что в школах имеются дети с ОВЗ, педагоги обменивались опытом работы, рассказывали о трудностях и успехах. Отмечалась также роль родителей, а именно их ответственность по отношению к своим детям. Часто многие родители лишают своего ребенка права на развитие, участие в жизни общества, на образование и полноценную жизнь. Поэтому работа с родителями на семинаре обсуждалась отдельно, и педагоги пришли к мнению, что только в совместной работе с родителями будут хорошие результаты. Навыки такого взаимодействия отрабатывались в различных заданиях.

Анализ анкет обратной связи после семинаров, проводившихся с представителями органов соцзащиты, представителей НПО, родителей, имеющих детей с ОВЗ дал нам ответы на важные вопросы:

1. Что для вас было важным на тренинге?

«Информация о детях с нарушениями умственного развития, с ЗПР»; «Узнать что-то новое»; «Полная информация об инклюзивном образовании», «Для меня было важным, что не только на практике, но и на семинаре обсуждают такие вопросы»; «Новые знания, процесс обучения»; «Интересное видео, дискуссии по вопросам нарушения слуха, зрения и др.»; «Обстоятельное изучение проблемы инклюзивного образования»; «Мне вообще больше понравилось, что на моего ребенка общество обращает внимание, дает разные советы, надежду для дальнейшего развития».

2. Какие возникли вопросы?

«Вопросы нарушения развития детей, как можно обучить их?»; «Могу ли я обучать ребенка на дому?»; «Когда все-таки дети с ОВЗ будут

беспрепятственно обучаться в общеобразовательных школах?»; «Что нужно делать, чтобы обеспечить качественное образование детям с ОВЗ»; «Организация ИО»; «Длительность проекта ИО, дальнейшее развитие данного проекта и охват»; «Как быстро будет введено инклюзивное обучение детей с ОВЗ?»

3. Что понравилось больше всего?

«Работа в группах»; «Групповая работа, чтение текстов»; «Понравилось видео о ребенке с синдромом Дауна»; «Форма проведения тренинга, взаимосвязь с тренерами»; «Программа тренинга»; «Игра, разминки, выступления наших коллег»; «Организация и проведение самого тренинга»; «Просмотр фильмов»; «Групповая работа»; «Понравилось, что общество уделяет внимание людям с ОВЗ. Понравились все темы, подробное изучение»; «Просмотр фильмов, обсуждение и разминка».

4. С какой темой мне хотелось бы познакомиться подробнее?

«Об обеспечении общего доступа к качественному образованию детям с ОВЗ»; «Хочу обучить дочь»; «Методология по инклюзивному образованию»; «С темой развития речи»; «Работа с детьми, нуждающимися в поддержке со стороны государства»; «Побольше видеороликов»; «С детьми с аутизмом»; «Результаты других стран в области инклюзивного образования»; «Дети с нарушениями умственного развития»; «О детях, находящихся в ТЖС».

5. Что я, как специалист могу сделать, чтобы лучше отвечать нуждам детей с ОВЗ?

«Содействие в направлении специалистам»; «Выявлять семьи с детьми с ОВЗ в трудных жизненных ситуациях»; «Выявление особых признаков здоровья детей и направление к специалистам, медикам. Содействие в оказании помощи и получении образования»; «Помочь морально в том, что ребенок нужен не только родителям, но и обществу»; «Заниматься методиками. Спасибо Вам за тренинг»; «Много читать и развивать интерес к детям в ТЖС»; «На местах вести работу по выявлению семей, где есть дети с ОВЗ»; «Способствовать постоянному получению образования детей с ОВЗ»; «Как специалист соцзащиты могу в школах проследить обучение детей с ОВЗ, помочь материально из средств местного бюджета совместно с депутатами, работать с неблагополучными семьями и детьми в ТЖС для их реабилитации», «Как специалист в образовании вести учет и разъяснительную работу с семьями детей с ОВЗ, чтобы родители активно участвовали в их развитии».

Анализ ежедневных анкет обратной связи показал, что участники многое узнали о детях с ОВЗ, работа на семинарах была интересной, разнообразной и

плодотворной. Участники приобрели не только знания, но и овладели конкретными методами и приемами работы с такими детьми. Что особенно важно, у многих изменилось отношение к данной проблеме, они заняли позицию принятия ребенка с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников. И это дает уверенность нам, тренерам, что дети с ОВЗ не будут исключены из общеобразовательной школы, так как многое зависит от учителя.

Список использованной литературы:

1. Закон « Об образовании КР» 1992 г.

2. Закон Кыргызской республики «О дошкольном образовании» от 29.06.2009 г. Бишкек.

3. Конвенция о правах ребенка (ООН, Нью-Йорк 1991 г.)

4. Рекомендации по осуществлению инклюзивного образования /Stepbystep, 2001.

© И.Н. Чжен

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ТУРИЗМ КАК КОМПОНЕНТ ФИЛОСОФИИ НЕЗАВИСИМОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ИНВАЛИДОВ

Ялов Владимир Павлович,
кандидат технических наук, доцент кафедры библиотечно-информационной деятельности и музеологии,
ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств»
г. Смоленск, Россия
E-mail: yalovv@mail.ru
Мешков Вячеслав Владиленович,
кандидат педагогических наук, начальник ресурсного центра
ГАУ ДПО «Смоленский областной институт развития образования»
г. Смоленск, Россия
E-mail: soiro-smolensk@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыто содержание проекта Смоленского государственного института искусств направленного на социокультурную реабилитацию детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья за счет создания дополнительной инклюзивной туристической инфраструктуры Смоленской области, включения в процесс реабилитации

новых образовательных и туристических программ, внедрения средств информационно-телекоммуникационных технологий.

Ключевые слова: инклюзивное образование, туризм, информационные технологии, волонтерство.

INCLUSIVE TOURISM AS A COMPONENT OF PHILOSOPHY OF DISABLED PEOPLE INDEPENDENT LIFESTYLE

Yalov Vladimir,
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of Library and Information Activities and Museology,
Smolensk State Institute of Arts
Smolensk, Russia
Meshkov Vyacheslav,
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Resource Center
State Autonomous Institution of Additional Professional Education
«Smolensk Regional Institute Development Education»
Smolensk, Russia

Abstract. The article presents the contents of the project of the Smolensk State Institute of Arts directed to sociocultural rehabilitation of disabled children and children with limited healthopportunities due to creation of additional inclusive tourist infrastructure in Smolensk region, introductionof new educational and tourist programs to the process of rehabilitation,implementationof information and telecommunication technologies.

Key words: inclusive education, tourism, information technologies, volunteering.

Выбор темы проекта определяется тем, что проблема формирования социального опыта детей-инвалидов вызывает острую озабоченность и находится в сфере внимания общественности, полномочных государственных структур, медицинских и социально-реабилитационных учреждений, а также родителей детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время формируются новые подходы к социализации и интеграции личности ребенка-инвалида. Одним из концептуальных инновационных положений социально-культурного развития личности является так называемая философия независимого образа жизни, являющаяся более

совершенным направлением, чем реабилитация. Основным системообразующим фактором в ней принимается понятие «социальной независимости» инвалида, под которой подразумевается не столько приспособление или компенсация тех или иных видов имеющейся у человека социальной недостаточности, сколько активное, творческое ее преодоление и достижение максимально возможного развития личности.

Независимая жизнь – это возможность самому определять и выбирать, принимать решения и управлять жизненными ситуациями. В социальном значении независимая жизнь – это право человека быть неотъемлемой частью жизни общества и принимать активное участие в социально-культурных процессах, это свобода выбора и доступа к жилым, общественным зданиям, зданиям социально-культурного и торгового назначения, средствам коммуникации и образования.

Особую роль в этой работе мировая практика отводит развитию социокультурной реабилитации и развитию инклюзивного туризма как компонента философии «Независимого образа жизни инвалидов».

Инклюзивный туризм подразумевает доступность туризма для всех, в плане приспособления инфраструктуры туристических центров и объектов туристского показа к различным нуждам всех людей, в том числе, инвалидов, пожилых, их опекунов и членов семей, людей с временными ограниченными возможностями, семей с маленькими детьми.

В Смоленской области большое количество людей с ограниченными возможностями, в т.ч. около 3000 детей-инвалидов. И никто из них не хочет чувствовать себя одиноким и лишенным житейских радостей. Безусловно, болезнь или увечье накладывают порой определенные ограничения на их образ жизни. Однако познавать мир и приобретать новые впечатления – естественное желание каждого, и инвалидное кресло не должно в этом сковывать.

Инклюзивный туризм выступает как элемент социокультурной жизни и деятельности целевой группы, обеспечивающий наиболее комфортные условия и доступность внешней среды.

Самая большая проблема в социальной реабилитации и адаптации людей с ограниченными возможностями в нашей стране заключается в среде, практически абсолютно не приспособленной для жизни таких людей. Чтобы стать действительно независимыми, инвалиды должны противостоять множеству преград и преодолеть их.

Доступная среда для инвалидов позволяет им реализовывать свои права и основные свободы, способствует их полноценному участию в жизни страны.

К основным проблемам, которые должны быть решены можно отнести:

- формирование и развитие ребенка как личности, обладающей теми полезными качествами, которые ей необходимы для жизни в обществе;

- социальное взаимодействие детей-инвалидов со здоровыми детьми, что приведет к адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями в среду сверстников и через них в общество;

- формирование актуальной информации об имеющейся в регионе инфраструктуре, направленной на удовлетворение потребностей инвалидов и людей с ограниченными возможностями в услугах инклюзивного туризма;

- обеспечение для инвалидов и людей с ограниченными возможностями свободного доступа к ресурсам телекоммуникационного взаимодействия в целях реализации их прав на социокультурное развитие;

- разработка методик внедрения арт-педагогики в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Создание доступной среды для инвалидов позволит им реализовывать свои права и основные свободы, что будет способствовать их полноценному участию в жизни страны.

Проект «Инклюзивный туризм как компонент философии Независимого образа жизни инвалидов» направлен на социокультурную реабилитацию детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – целевая группа) посредством создания специальных социально-культурных условий и сервисов.

Цель проекта: социокультурная реабилитация детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья за счет создания дополнительной инклюзивной туристической инфраструктуры Смоленской области, включения в процесс реабилитации новых образовательных и туристических программ, широкого внедрения средств информационно-телекоммуникационных технологий.

Задачи проекта:

- провести исследование уже имеющейся инфраструктуры услуг для целевой группы (о социально-культурных и образовательных учреждениях, доступной системе транспортных услуг, местах отдыха и развлечений, а также о стоимости данных услуг);

- создать информационный интернет-ресурс, содержащий структурированную информацию о результатах исследования, реализованную на общедоступной геоинформационной системе, с доступом к базе данных об

образовательных учреждениях, учреждениях культуры, организациях сферы торговли и услуг, приспособленных для взаимодействия с целевой группой;

- предусмотреть на созданном интернет-ресурсе механизмы оказания удаленных электронных социокультурных услуг в соответствии с предусмотренными на сайте сервисами (заказ экскурсий, образовательных мероприятий, тематических консультаций);

- разработать туристические программы для очной работы с целевой группой на площадках музеев Смоленского государственного музея-заповедника;

- разработать виртуальные туристические программы для очной или заочной (дистанционной) работы;

- провести круглый стол для представителей общественных и государственных организаций, занимающихся проблематикой работы с детьми-инвалидами по вопросам информационного взаимодействия с СГИИ;

- привлечь представителей целевой группы к активному участию в реализации Проекта;

- оборудовать на базе Смоленского государственного института искусств медиазал для организации и проведения образовательных мероприятий, а также очных и виртуальных экскурсий.

Механизм реализации проекта заключается в организации, с помощью волонтеров-студентов СГИИ, исследования об уже имеющейся инфраструктуре о социально-культурных и образовательных учреждениях, доступной системе транспортных услуг, местах отдыха и развлечений, а также о стоимости данных услуг.

Разработка и внедрение программ информационно-просветительской деятельности, на основе подготовленных волонтерами – студентами СГИИ реальных и виртуальных экскурсионных и досуговых программ.

В рамках Проекта предполагается использовать комплекс технологий и методик, который ранее не применялся для работы с целевой группой на территории Смоленской области.

Комплекс включает в себя:

1. Использование информационно-просветительских технологий, расширяющих возможности образовательной деятельности за счет применения электронно-цифровых материалов и методик, направленных на социокультурную реабилитацию детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, которые будут реализовываться в рамках проведения

индивидуальных и групповых занятий на базе информационно-образовательного центра и (или) медиазала СГИИ.

2. Использование технологий организации туристической культурно-досуговой деятельности детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями, направленных на создание качественной среды досугового общения, которое рассматривается как «поле для духовного формирования личности, ее активности, инициативы, самостоятельности, творческих проявлений» (Л.С. Выготский) [1, 16] через проведение мероприятий по социально-педагогической реабилитации.

3. Использование инновационных технологий арт-педагогики для социальной адаптации детей-инвалидов. Расширение образовательных возможностей и воспитание активной творческой личности, приносящей в дальнейшем пользу обществу через организацию выездных туристических экскурсионных мероприятий в музеи города Смоленска и Смоленской области, встреч с представителями творческих профессий и начальной профессиональной ориентации.

4. Использование коррекционно-развивающих методик арт-педагогики, направленных на коррекцию психосоматических состояний, стимулирование когнитивной и эмоциональной сфер личности ребенка, повышение уровня развития коммуникативных навыков.

В результате реализации Проекта будут созданы условия для социокультурной реабилитации за счет создания и активного использования дополнительной инклюзивной туристической инфраструктуры Смоленской области, включения в данных процесс новых образовательных и туристических программ, адаптации существующих внешних условий к особым нуждам людей, имеющим инвалидность, формирования социального опыта, необходимого для их дальнейшей социализации и интеграции в общество.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) / Л.С. Выготский // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1991. №4. – С. 5-18.

2. Выготский Л.С. Лекции по педологии / Л.С. Выготский //Удмуртский государственный университет. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. – 304 с.

3. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCathttp://www.dissercat.com/content/stereotipy-vospriyatiya-politicheskogo-terrorizma#ixzz48WEWz7YrД.

4. Движение за независимый образ жизни. Философия независимой жизни инвалидов http://gold-child.ru/stupenki/237/1791/

5. К независимой жизни: пособие для инвалидов [Электронный ресурс]:www.perspektiva-inva.ru

© В.П. Ялов, В.В. Мешков

РАЗДЕЛ II.
ИССЛЕДОВАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «ИНФОРМИРОВАННОСТЬ ОБЩЕСТВА ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ»

Агаркова Жанна Юрьевна,
студентка кафедры специальной психологии
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия
E-mail: zhanna.1356@gmail.com
Сафонова Мария Александровна,
студентка кафедры специальной психологии
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия

Аннотация. Студентами Омского государственного педагогического университета, подготовлен и проведен социальный проект, направленный на распространение знаний об инклюзии в образовательных учреждениях разного уровня: дошкольное образовательное учреждение, высшее образовательное учреждение.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, социальный проект

SOCIO-PEDAGOGICAL PROJECT «THE PUBLIC AWARENESS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION»

Agarkova Zhanna,
Student of Department of Special Psychology

«Omsk State Pedagogical University»,
Omsk, Russia
***Safonova Maria**,*
Student of Department of Special Psychology
«Omsk State Pedagogical University»,
Omsk, Russia

Abstract. Students of Omsk State Pedagogical University prepared and conducted a social project aimed at the dissemination of knowledge about inclusion in educational institutions of different levels: preschool educational institution, institution of higher education.

Key words: inclusion, inclusiveeducation, socialproject.

Социальным проектом принято называть особую форму организации деятельности, способствующую достижению социально значимого результата в установленные сроки, посредством заранее определенной последовательности и способов действий.

Инклюзивное образование становится всё более распространенным, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) всё чаще приходят обучаться в общеобразовательные учреждения. Однако само понятие «инклюзивное образование» (в отличии, например, от понятий «человек с ОВЗ», «человек с инвалидностью») ещё малоизвестно обществу. Сталкивающиеся с инклюзивным образованием люди (родители детей, обучающихся в инклюзивных образовательных учреждениях; студенты, изучающие дефектологические дисциплины, специальную психологию и пр.) имеют весьма расплывчатое представление об инклюзивном образовании. Этим и обуславливается актуальность социального проекта о распространении знаний в области инклюзивного образования.

Проект реализовывался в три этапа: создание информационных плакатов, интервьюирование студентов и преподавателей ОмГПУ, распространение информации среди родителей дошкольной образовательной организации. Подробно рассмотрим каждый этап.

1. Создание информационных плакатов об инклюзивном образовании.

Студентами были созданы информационные плакаты по следующим темам: «Социальный эффект инклюзивного образования», «Инклюзивное образование – это…», «Инклюзивное образование в Омской области».

Плакаты состояли из информационного блока и различных иллюстрация (изображения доступной среды, фотографии известных людей с ОВЗ и т.д.). Эти плакаты были размещены в учебном кабинете ОмГПУ и студенты, обучающиеся в университет, могли ознакомиться с ними.

На данном этапе реализовывалась одна из основных задач проекта, которая связана с информированием всех участников образовательного процесса об инклюзивном образовании и связанными с ним преобразованиями.

2. Интервьюирование студентов и преподавателей ОмГПУ.

После первого этапа, ознакомления с информационными плакатами, посредством интервью-беседы мы выявляли количественный и качественный уровень понимания и освоения информации, представленной ранее.

Студентам второго и третьего курса, обучающимся по специальностям: «Дошкольная дефектология», «Логопедия», «Специальная психология», а также преподавателям кафедры специальной психологии были заданы такие вопросы, как «Что такое, по Вашему мнению, инклюзивное образование?», «Как Вы думаете, какие цели стоят перед инклюзией?», «Приняли бы Вы в свой коллектив человека с ОВЗ?», «Хотели бы Вы понимать, о чём говорят глухие люди, использующие дактильную речь?», «Как Вы думаете, нужно ли в современном обществе инклюзивное образование?». Таким образом, вопросы касались не только понимания сущности инклюзии, но и внутреннего отношения респондентов к совместному обучению детей с нормальным и нарушенным развитием.

Задачами данного опроса были: проверить эффективность проведенного ранее этапа информирования; определить уровень знаний об инклюзивном образовании у респондентов и выявить личностное отношение в рассматриваемому вопросу.

Итак, было выявлено, что обе категории опрашиваемых имеют достаточно полное представление и точное знание формулировки понятия «инклюзивное образование», а также его цели, задачи и принципы реализации. Помимо этого, многие из студентов готовы стать участниками инклюзивного образования. Об этом можно судить исходя из положительных ответов на вопрос «Приняли бы Вы в свой коллектив человека с ОВЗ?». Студентам, неуверенным в своих знаниях, предоставлялась более подробная информация об инклюзивном образовании, а также, более подробно разъяснялась информация, представленная на информационных плакатах.

По итогам этого этапа был смонтирован видеоролик с интервью-ответами на задаваемые вопросы каждого участника.

3. Работа с родителями детей дошкольного возраста, вовлечённых в процесс инклюзивного образования.

Данный этап был проведён на базе дошкольного инклюзивного центра «АБВГДейка» в городе Омск. Реализовывались следующие задачи проекта: определить уровень знаний родителей об инклюзивном образовании; информировать родителей об инклюзивном образовании и выявить личностное отношение.

Родителям детей, обучающихся в инклюзивном детском саду, задавались следующие вопросы: «Как Вы считаете, что такое «инклюзия?», «Считаете ли Вы внедрение инклюзивного образования успешным и продуктивным для детей с ОВЗ и детей с нормальным развитием?». Результаты интервью в целом достаточно позитивные, большинство родителей осведомлены и имеют чёткую положительную позицию об инклюзивном образовании. Однако есть родители, которые не понимали значение слова «инклюзия». Для уточнения необходимых сведений и увеличения социального эффекта всем родителям раздавались информационные буклеты, разработанные и созданные нашей группой, а также воздушные шарики, на которых были представлены важные слова, принципы инклюзивного образования.

Необходимо отметить, что многие родители считают инклюзивное образование необходимым и положительно влияющим на детей всех категорий:

- для детей с ОВЗ – это возможность социализации с ранних лет, которая в дальнейшем поможет в процессе обучения и общения с окружающими людьми с разными физическими или психическими состояниями на равных;

- у детей с нормальным развитием пребывание в инклюзивной среде формирует толерантное отношение к лицам с ОВЗ, адекватную реакцию, умение сочувствовать и сопереживать ближнему.

Также, по мнению родителей, инклюзивное образование должно осуществляться именно в детском саду, что позволяет избежать дальнейшего страха детей с ОВЗ перед обществом и неадекватными людьми.

Помимо родителей, мы решили взять интервью и у работников данного учреждения: логопеда, воспитателей, работников кухни, вахтера, уборщицы, заведующей и тьютора). Ответы всех без исключения работников нас приятно удивили: каждый максимально информирован о понятии «инклюзивного образования», его структуре и предназначении.

По итогам третьего этапа также был смонтирован видеоролик.

Таким образом, проведенный социальный проект позволил выявить уровень информированности об инклюзивном образовании разных групп

людей так или иначе связанных с ним. Большинство опрашиваемых знают, что собой подразумевает инклюзивное образование, понимают его предназначение в современном обществе. Тем людям, кто менее информирован, мы помогли расширить свои знания путем бесед, информационных буклетов и плакатов.

Мы считаем, что проект был успешно реализован. Все планируемые задачи на каждом этапе были осуществлены.

В перспективе, планируется повторить данный проект, расширяя его масштабы, т.е. информировать об инклюзивном образовании и проводить беседы в общеобразовательных учреждениях с учащимися, их родителями и педагогами, а также со студентами и преподавателями университета по специальностям, не связанным с обучением и развитием детей с ОВЗ.

© Ж.Ю. Агаркова, М.А. Сафонова

К ВОПРОСУ О ТЬЮТОРСТВЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Артюх Елена Витальевна,
студентка кафедры специальной психологии
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия
E-mail: leno4cka.artyuh@mail.ru
Кудеринова Гульжанат Талгатовна,
студентка кафедры специальной психологии
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия
E-mail: gkuderinova@inbox.ru

Аннотация. В статье раскрыты такие понятия, как «тьютор», «тьюторство», «тьюторское сопровождение»; представлены цель работы, основные задачи для реализации этой цели; рассматривается специфика и содержание деятельности тьютора.

Ключевые слова: тьютор, тьюторство, тьюторское сопровождение, инклюзивное образование.

TO THE ISSUE OF TUTORING IN INCLUSIVE EDUCATION

Artyukh Elena,
Student of Department o fSpecial Psychology
Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia
Kuderinova Gulzhanat,
Student of Department of Special Psychology
Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia

Abstract. The article deals with such concepts as «tutor», «tutoring», «tutor support»; the goal of the workand the main tasks for this goalrealization arepresented; the specificity and the contents of the tutor'sactivityare considered.

Key words: tutor, tutoring, tutor support, inclusive education.

На сегодняшний день происходят изменения в системе российского образования и одним из обсуждаемых вопросов является развитие инклюзивного образования, которое гарантирует равные права на доступность и получение общего образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В настоящее время обучающимся с ОВЗ в соответствии с федеральным законодательством предоставляется возможность обучаться не только в специальных образовательных организациях, но и в обычной общеобразовательной школе или общеразвивающем детском саду.

Многие исследовали отмечают значимость такого обучения, в том числе и для нормативно развивающихся сверстников в аспекте получения новых социальных контактов, развития ответственности, толерантности и других ценностно-личностных качеств.

Важным условием успешности инклюзивного образования является наличие системы сопровождения и поддержки детей с ОВЗ, в том числе тьюторское сопровождение.

По мнению Н.Н. Зыбаревой, И.В. Карпенковой и Е.В. Кузьминой, тьюторское сопровождение представляет собой педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на развитие и выявление образовательных интересов и мотивов ученика, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы [1]. В связи с этой позицией, тьютор становится специалистом, который позволяет

сделать наиболее эффективным воспитательный, образовательный и учебный процесс инклюзивного образования.

В российском образовании профессия тьютора является относительно новой. Тьютор, работая непосредственно с ребенком с ОВЗ достаточно длительное время, может обеспечить реализацию принципов индивидуализации и индивидуального подхода в обучении [1]. Тем самым создается персональная образовательная стратегия, учитывающая личный потенциал ребенка с ОВЗ, социальную и образовательную инфраструктуру [1].

В некоторой литературе (Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова и др.) встречается такое понятие, как адаптор, т.е. педагог сопровождения, освобожденный классный воспитатель, куратор [2]. В роли адаптора как правило должны работать специальные педагоги: дефектологи, логопеды, психологи. Однако в практике организации инклюзивного образования часто встречаются и педагоги без специального образования, студенты высших учебных заведений, а также родители ребенка с ОВЗ.

Цель работы тьютора заключается в успешном включении ребенка с ОВЗ в инклюзивную среду общеобразовательного учреждения. Для реализации этой цели необходимо решение определенных задач:

1. Создание комфортных условий для пребывания в учебном заведении: организация рабочего места, организация и помощь доступа в школу; создание места отдыха и мест, где бывает ребенок с ОВЗ; особый режим. Работа с родителями, педагогическим коллективом и учениками для создания комфортной среды.

2. Социализация – включение ребенка в жизнь класса (группы), школы (детского сада), среду сверстников, формирования хороших отношений в коллективе.

3. Помощь в усвоении общеобразовательной программы. При необходимости адаптация учебного материала и программы, учитывая индивидуальные психофизические особенности развития.

4. Сопровождение другими специалистами. На сегодняшний день, большое количество специалистов, которые работают в образовательных учреждениях, не имеют определённых знаний о детях с ОВЗ. Специалисты, не имеющие профессиональную подготовку, не учитывают особенности коррекционно-педагогической работы в условиях инклюзивного образования. Связующим звеном может стать тьютор, обеспечивающий координацию специальных педагогов, психологов, педагогов и других специалистов, необходимых ребенку.

5. Взаимодействие с родителями, включение их в образовательный процесс. Исследователями выделяются основные направления работы с родителями [1; 2; 3]:

- установление контакта с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, составление плана совместной работы, объяснение задач;
- формирование адекватного отношения к ребёнку, умения принять ответственность и установка на сотрудничество, реализацию стратегии помощи;
- оказание родителям эмоциональной поддержки;
- помощь родителям в предоставлении информации об особенностях ребенка, прогноза развития;
- формирование интереса к получению практических и теоретических умений в социализации обучения и ребёнка;
- проведение анализа промежуточных результатов, разработка дальнейших этапов работы.

6. Систематическая оценка результатов деятельности, отслеживание положительной динамики в развитии ребенка с ОВЗ.

По мнению И.В. Карпенковой, А.Н. Коноплевой, М.Л. Семенович и др., специфика и содержание деятельности тьютора обуславливается разными факторами, в том числе нарушением развития ребёнка с ОВЗ, уровнем его активности, готовностью образовательного учреждения к инклюзивному образованию, подготовленностью педагогического коллектива, заинтересованностью в коррекционном процессе родителей, уровнем профессиональной компетентности самого специалиста [3; 4].

Кроме перечисленного, успешность тьюторской деятельности зависит от таких факторов, как присутствие в образовательной организации необходимых специалистов и наличие специальных условий обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Практика реализации инклюзивного образования показывает, что тьютор может выполнять разные организационные задачи [4]. Во-первых, тьютор может стать персональным сопровождающим обучающегося с ОВЗ. Во-вторых, тьютор является помощником для учителя, воспитателя, осуществляющего образовательный процесс. В-третьих, тьютор становится вторым учителем, воспитателем.

Обобщая сказанное выше, можно сделать вывод, что внедрение инклюзивного образования спровоцировало потребность в специальном человеке, который осуществляет специализированную помощи и поддержку

детям с ОВЗ, организует условия для реализации индивидуальной образовательной траектории такого ребенка.

Список использованной литературы:

1. Зыбарева Н.Н.Профессия тьютор: Информационно-методический бюллетень / Н.Н. Зыбарева, И.В. Карпенкова, Е.В. Кузьмина / Под ред. Е.В. Кузьминой. – Москва, 2012.

2. Екжанова Е.А. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова. – М.: Дрофа, 2008.

3. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе. Сопровождение ребенка с особенностями развития: Метод. пособие / И.В. Карпенкова/Под ред. М.Л. Семенович. – М.: Теревинф, 2010.

4. Коноплева А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография / А.Н. Коноплева. – Минск, 2003.

© Е.В. Артюх, Г.Т. Кудеринова

К ВОПРОСУ ОБ ОТНОШЕНИИ СВЕРСТНИКОВ И ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Безгодова Анастасия Александровна,
студентка кафедры специальной психологии
ФГБОУВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия
E-mail: bezgodova96@mail.ru

Аннотация. В статье представлено исследование, в котором изучается отношение сверстников с нормативным развитием и педагогов к инклюзивному образованию и детям с ограниченными возможностями здоровья. Выявлены проблемы ценностного отношения и организационного характера к инклюзии в общеобразовательном учреждении.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, толерантное отношение, готовность среды, готовность педагогов.

TO THE QUESTION ABOUT THE ATTITUDE OF PEERS AND TEACHERS TO INCLUSIVE EDUCATION

Bezgodova Anastasia,
Student of Department of Special Psychology
Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia

Abstract. The article presents a study that examines the attitude of peers with normative development and teachers to inclusive education and children with limited health capabilities. The problems of attitudetowards inclusion and organization of inclusion in educational institution are identified.

Key words: inclusive education, learners with limited health capabilities, tolerant attitude, a willingness to environment, readiness of teachers.

Согласно федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивным называется такое образование, которое обеспечивает равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1]. Именно такое образование предполагается организовать в отечественных детских садах, школах, колледжах и высших учебных заведениях.

Однако любые изменения, связанные с перестройкой образовательной системы, вызывают разнообразные мнения, наряду с положительными и негативные. В данной статье мы сделали попытку проанализировать конкретные результаты социологического опроса, который провели в двух разных учреждениях и с двумя разными категориями: педагогами общеобразовательной школы и обучающимися 8-9 классов гимназии.

В рамках проведенного исследования анализировались результаты:

- анкетирования среди 8-ми и 9-ти классников в отношении совместного обучения с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ);

- опроса среди педагогического состава средней общеобразовательной школы; задавались вопросы, касающиеся организации инклюзивного образования в общеобразовательных учреждениях.

Представим результаты социологического исследования по вопросам организации инклюзивного образования.

В первом исследовании, анкетировании, обучающимся предлагалось анонимно ответить на 10 вопросов. По результатам проведенного опроса 60,6% учащихся ответили, что встречались с детьми, имеющими ОВЗ.

На вопрос о том, кто такой ребенок с инвалидностью, 70% ответили, что это человек с ограниченными возможностями здоровья; 24,2% выбрали такой ответ «Обычный человек, такой же как и я»; а 3% ответили так: «Человек, которому требуется помощь».

По вопросу «Где должны обучаться дети с ОВЗ?» результаты следующие:

- 27% респондентов считают, что в специальной школе;
- 24% учеников ответили, что в обычном общеобразовательном учреждении;
- 21% выбрали специальный класс обычной школы;
- 18% затруднились в ответе.

По результатам третьего вопроса «Как часто в жизни можно встретить ребенка с ОВЗ?» были получены такие ответы: 45% учащихся встречают редко, 30% – иногда, 15% никогда не встречали, а 9% встречают довольно часто.

При ответе на четвертый вопрос «Как ты отнесешься, если в твой класс придет ребенок с ОВЗ?» несколько ответов можно отнести к негативным. В частности 27% респондентов безразлично относятся к ребенку с ОВЗ в своем классе. 60% обучающихся положительно высказались относительно совместного обучения с ребенком, имеющим различные проблемы в здоровье. Многие ученики (96,6%)высказали готовность оказать помощь человеку с инвалидностью.

На вопрос «Что плохого в том, что ребенок с ОВЗ будет учиться в обычном классе?» респонденты ответили следующее:

- 82% считают, что ничего плохого в этом нет;
- 8% считают, что над таким ребенком будут смеяться.

В целом 54,5% учащихся очень хорошо относятся к людям с инвалидностью, занимающимися спортом; 27% детей – нормально.

Интересные данные были получены на вопрос «Что хорошего, если ребенок с ОВЗ будет учиться в обычном классе?». Большинство респондентов (54,5%) ответили, что такой ученик сможет учиться со своими сверстниками, быть со всеми, несколько обучающихся (30,5%) ответили, что одноклассники научатся сочувствовать разным человеческим проблемам, а 15% респондентов сказали, что одноклассники научатся общаться с людьми, не такими, как все.

Таким образом, по результатам первого исследования можно выделить некоторые проблемы, требующие коррекции:

1. Только 60% детей встречались с детьми с ОВЗ. Остальные либо не встречали, либо встречают редко. Это может быть следствием того, что дети с ОВЗ,как правило, не учатся в общеобразовательных организация.

2. Информационная неосведомленность о людях с ОВЗ и инвалидностью.

3. Наличие стереотипного мышления о том, что дети с ОВЗ не должны обучаться в обычном классе.

4. Отсутствие социально-бытовых условий, позволяющих детям с ОВЗ общаться со сверстниками в повседневной жизни.

5. Безразличное отношение к приходу в класс ребенка с ОВЗ, что, в свою очередь, можно отнести к тенденциям подросткового возраста.

Второе исследование касалось организации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы и, как было отмечено выше, вопросы задавались педагогам. В таблице 1 представлены результаты опроса.

Таблица 1

Результаты опроса педагогического коллектива общеобразовательной школы

Преподаваемый учебный предмет	**Каково ваше отношение к инклюзии?**	**Готовы ли вы принять ребенка с ОВЗ в свой класс?**	**Будет ли осуществляться коррекционная помощь таким детям?**	**Какие категории детей придут в школу, какого возраста?**	**Готовы ли учащиеся принять детей с ОВЗ? Проводились ли работы с детьми?**	**Оборудована ли среда для детей с ОВЗ?**	**Осуществлялась ли переподготовка пед. коллектива?**
Химия	Отрицательное. Я старой закалки. У нас нет условий для таких детей.	Нет, я не готова, я не знаю, как его обучать	Не знаю, но я думаю, должна осуществляться	Не знаю	Дети разные. Кто-то примет, кто-то нет. Особых работ у нас не проводилось	Нет, конечно	Нет, нас никто не переучивал и не переподготавливал
История	Отрицательное, потому что нет условий	Смогу принять те категории, у которых сохранен интеллект	Я думаю, что должны	Не знаю	По-разному. Работу ведем	Нет, никаких условий для детей с ОВЗ нет	Нет

Биология	Отрицательно. Трудно по организации, учителя не подготовлены. Но в то же время это полезно, потому что детям с ОВЗ тяжело находиться в изоляции	Конечно готова принять. Я сама мама, понимаю родителей таких детей	Не знаю	Не знаю	Не все дети готовы. Проводим классные часы, работает психолог	Нет, школа у нас не оборудована	Нет
Обществознание	Отрицательное	Готова	Должна осуществляться	Не знаю	Смотря какой класс	Нет	Да, переподготовка осуществляется
Русский язык	Отрицательно, потому что школа не готова	Да, я готова	Наверное, должна	Не знаю	Нет, дети не готовы. Как таковой работы не проводилось	Нет, абсолютно не оборудована	Нет, переподготовки не было
Литература	Я против. Учителя не обучены. Если к таким детям будут прикреп-лятьтьютора, возможно, что-то и получится.	Мы вынуждены принять	Она должна осуществляться	Этого еще не знаем	Нет, думаю, дети не готовы. Классные часы проводились, приезжали волонтеры	Нет, среда не подготовлена	Переподготовка не осуществлялась

Мировая худож. культура	Сложно сказать, здание не приспосо блено	Не знаю, не могу сказать	Не знаю	Не знаю	Да, лично мой класс готов. Классные часы проводим, и так, когда какие-то ситуации случаются, разбираем с ребятами	Нет, однознач но среда не подготов лена	Некоторы е учителя посещали семинары
Иностранный язык	Опасаюсь Волнует правовая сторона: оказание мед. помощи, сопровож дения. Вдруг дети не примут	Да, готова	Думаю, должна	Не знаю	Нет, думаю, дети не готовы	Нет, школа наша не готова	Нет. Совещани я и семинары были
Зам. директора	Отрицате льное	Мы обязаны принять такого ребенка, иначе это нарушен ие его прав	Мы должны обеспечить сопровожден ие таких детей	Еще не знаем	Сложно ответить. Работа ведется и с детьми, и с родителям и	К сожалени ю нет	Переподго товка осуществл яется. Уже 3 учителя начальных классов прошли курсы повышени я квалифика ции

Директор школы	Зерно рациональности в этом присутствует. Нахождение детей с ОВЗ благоприятно скажется на норме, будет развиваться чувство толерантности. А для самих детей с ОВЗ будет поле для социализации	Конечно, школа готова принять в классы таких детей	Сопровождение обеспечить мы должны	Какие категории придут, еще не знаем	Думаю, дети готовы. Проводим классные часы, волонтеры приезжали с фильмом «Сломанная кукла»	Среда абсолютно не подготовлена. Нет ни материальных, ни технических средств обеспечения	Как таковой переподготовки не проводилось, 3 учителя начальных классов прошли курсы повышения квалификации

По результатам опроса среди педагогов можно выделить следующие проблемы. Во-первых, самой главной и сложной проблемой становится отрицательной отношение к инклюзивному образованию. Мы предполагаем, что такое мнение у педагогов складывается в связи с тем, что они не знают сущность инклюзии в образовании, не понимают какие дети с ОВЗ могут к ним прийти и каким образом следует их учить. Во многих исследованиях ученых (Н.В. Абрамова, А.Н. Гамаюнова, О.С. Кузьмина, Е.Н. Кутепова, Е.Г. Самарцева, В.В. Хитрюк, Т.В. Четверикова, Н.В. Чекалева, Ю.В. Шумиловская и др.) данная ситуация поясняется отсутствием готовности педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования [2; 3; 4].

Во-вторых, выявляется проблема социально-бытового обустройства школы для обучения детей с ОВЗ в соответствии с их индивидуальными потребностями и особенностями.

В-третьих, нами была зафиксирована проблема отсутствия специальной работы с обучающимися, не имеющими проблем развития. Респондентами отмечено, что разовые классные часы и приглашение волонтеров проводятся, однако нет системных мероприятий, в том числе с включением детей с ОВЗ.

Таким образом, выявленные проблемы ярко демонстрируют необходимость организации специальной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии, а также необходимость системной работы с обучающимися общеобразовательных школ по вопросам толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ. По нашему мнению, выходом из сложившихся проблем может стать информирование всех участников образовательного процесса об инклюзивном образовании и его важности для принятия немного других людей.

Список использованной литературы:

1.Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ.конф. / отв. ред. С.В. Алехина. – М.: Буки Веди, 2013. – 712 с.

2.Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография / О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалева, Т.Ю. Четверикова / под общ. ред. Н.В. Чекалевой. – Омск: Издатель-Полиграфист, 2014. – 242 с.

3.Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ» [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 31.12.2013 г. – URL: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения: 20.05.2016).

4.Четверикова Т.Ю. Теоретическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Т.Ю. Четверикова // В мире научных открытий. – 2014. - №5.1(53). – С. 475-485.

© А. Безгодова

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОМСКОЙ ОБЛАСТИ

Белицкая Ксения Михайловна,
студентка кафедры специальной психологии
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия
E-mail: ksju.1994@mail.ru
Кузьмина Ольга Сергеевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск, Россия
E-mail: olga_kuzmina_23@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты основные тенденции развития инклюзивного образования в системе образования Омска и Омской области, представлены региональная модель совместного обучения детей с нормативным и нарушенным развитием.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия в образовательных организациях Омска и Омской области, региональная модель.

FEATURES OF INCLUSIVE EDUCATION IN OMSK REGION

Belitskaya Ksenya,
Student of Department of Special Psychology
Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia
Kuzmina Olga,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Special Education
Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia

Abstract. The article reveals the basic tendencies of inclusive education development in the educational system of Omsk and Omsk region, the regional model of co-education of children with developmental disorders and children with normative development is presented.

Key words: inclusive education, inclusion in educational institutions of Omsk and Omsk region, the regional model.

В настоящее время инклюзивное образование повсеместно входит в практику образовательных организаций. Многие исследователи (С.В. Алехина, О.С. Кузьмина, Н.Н. Малофеев, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина, Т.Ю. Четверикова и др.) отмечают важность совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья со здоровыми сверстниками [1; 2; 3; 4; 5]. Однако отсутствие понимания среди педагогической и родительской общественности сущности инклюзивного образования, неумение учителей организовывать данный процесс, а также непонимание того, для кого данный процесс будет

эффективен, а для кого нет: все это ведет к возникновению барьеров и определенной сегрегации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это накладывает обязательство на общество и нас, будущих педагогов, глубже изучать проблемы инклюзивного образования, рассматривать всевозможные риски и знать пути преодоления барьеров и препятствий при организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

Для решения поставленных задач, студентами Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ) было проведено исследование особенностей развития инклюзивного образования в Омске и Омской области.

В результате изучения практики организации совместного обучения детей с нормативным и нарушенным развитием в Омске и Омской области была составлена региональная модель инклюзии и выделены положительные и отрицательные тенденции в данном аспекте. Представим полученные результаты.

По статистическим данным в нашем регионе в условиях инклюзии обучаются примерно 1500 школьников. При этом речь идет об активной организации данного процесса: вносятся изменения в локально-нормативную документацию учреждения, создаются службы психолого-педагогического сопровождения, разрабатываются индивидуальные маршруты для обучающихся с ОВЗ, проводится работа по формированию инклюзивной культуры в школе и пр.

Изучив особенности региональной организации инклюзивного образования, мы выделили основные тенденции, которые разделили на негативные и позитивные. Под позитивными тенденциями мы подразумеваем такие, которые выражаются в получении детьми с ОВЗ качественного образования и одновременно с этим своевременной коррекционной помощи:

1. Нормативное сопровождение инклюзивной практики и поддержка со стороны Министерства образования Омской области: реализуется Концепция развития инклюзивного образования до 2017 г.; действует Координационный совет по развитию инклюзивного образования; разработаны распоряжения, обеспечивающие апробацию и внедрение федеральных государственных стандартов начального общего образования обучающихся с ОВЗ; функционируют стажировочные площадки.

2. Создание специальных организаций, обеспечивающих реализацию инклюзивного образования с учетом особенностей и потребностей региона. Так, на базе Центра психолого-медико-социального сопровождения открыты

территориальные агентства специального образования (ТАСО), в функционал которых входит ресурсное сопровождение инклюзивных образовательных организаций.

3. Реализация на базе образовательных учреждений общего назначения специальных условий и психолого-педагогической поддержки детей с ОВЗ с помощью регионального ресурсного центра инклюзивного образования ОмГПУ. Сотрудниками данного центра оказывается не только консультирование и методическое сопровождение педагогов, но и разрабатываются индивидуально ориентированные коррекционно-образовательные маршруты для детей с ОВЗ, проектируются программы внедрения инклюзии в конкретную педагогическую практику.

4. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Данная работа реализуется на базе ОмГПУ и БОУ ДПО «Институт развития образования» посредством проведения курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. В настоящее время около 1 тыс. педагогов прошли курсовую подготовку в области инклюзивного образования.

5. Организация региональной системы ранней помощи детям с ОВЗ, включающая работу Областной психолого-медико-педагогической комиссии и пяти территориальных служб в ее составе, психолого-медико-педагогических консилиумов дошкольных учреждений, Центров поддержки раннего семейного воспитания, Центров ранней диагностики и сопровождения, лекотек. Своевременное оказание ранней психолого-медико-педагогической помощи дошкольникам позволило 20% детей посещать массовые дошкольные образовательные учреждения, 50% детей было рекомендовано посещение инклюзивных групп детских садов или комбинированных дошкольных образовательных учреждений, 30% детей – рекомендовано посещение специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений.

6. Обеспечение межведомственного взаимодействия по вопросам сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью. В настоящее время Министерством образования Омской области, совместно с Министерством труда и социального развития Омской области и Министерством здравоохранения Омской области разрабатывается порядок межведомственного взаимодействия при оказании медико-психолого-социально-педагогических услуг, ориентированных на семью и осуществляемых в процессе согласованной («командной») работы специалистов разного профиля.

Кроме перечисленных позитивных тенденций по результатам нашего исследования были зафиксированы и негативные. Под негативными

тенденциями нами понимается такой опыт организации инклюзивной практики, при котором он носит стихийный характер либо неоправданно широко применяется. Итак, перечислим негативные тенденции регионального развития инклюзивной практики.

1. В региональной практике организации инклюзии образовательными организациями не предусматривается включение мониторинговых программ оценки качественных изменений, что, безусловно, не дает четкого представления о реальном состоянии в конкретной школе или детском саду.

2. В образовательных организациях, реализующих инклюзивное образование, отсутствует такая должность, как «координатор инклюзивного образования». Данная должность заменяется заместителем директора, что откладывает отпечаток в области управления процессом внедрения инклюзии.

3. Отдельные детские сады и школы формально переносят зарубежные или отечественные модели образовательной инклюзии и не учитывают особенности конкретной среды и конкретного учреждения, что не позволяет полноценно удовлетворить особые образовательные потребности конкретных обучающихся с ОВЗ.

4. Недостаточно активно включаются родители детей с ОВЗ в инклюзивный образовательный процесса, что приводит к непониманию проблем собственного ребенка и отсутствию единых требований к обучению и воспитанию.

5. Отмечается недостаток программно-методического обеспечения, позволяющего грамотно строить образовательный процесс с учетом характера нарушения, особых образовательных потребностей и опыты социального взаимодействия каждого ребенка с ОВЗ.

Тем не менее, в системе образования Омска и Омской области выделяется четкая и целостная модель организации инклюзивного образования. Данная модель базируется на следующих принципах:

- обеспечение равных прав и вовлечение в культурную жизнь детского сада или школы и внеклассные мероприятия детей с ОВЗ;

- организация доступной среды, которая бы в полной мере отвечала разнообразным потребностям обучающихся с ОВЗ;

- признание права выбора родителями ребенка с ОВЗ образовательной организации и возможность обучатся в общеобразовательной школе по месту жительства;

- адекватное восприятие учителями детей с ОВЗ и признание того, что такие дети не препятствуют педагогическому процессу, а могут быть активными и востребованными;

- реализация адекватной оценки качества знаний детей с ОВЗ в соответствии с их индивидуальными возможностями;

- проведение реформ и изменений, направленных на благо учеников с инвалидностью и ОВЗ;

- признание учителями и родителями того, что инклюзия в образовании – это один из аспектов включения ребенка с ОВЗ в общество.

Представим данную модель (рис. 1).

Рисунок 1. – Модель инклюзивного образования в Омске и Омской области

Из представленного рисунка видно, что инклюзивное образования в нашем регионе осуществляется на всех уровнях: органы исполнительной власти, профессиональное сообщество, образовательные организации, внутренние службы детских садов и школ.

Анализируя состояние инклюзивного образования в нашем регионе можно отметить, что инновационный процесс развивается в контексте стратегии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии, большое внимание уделяется подготовке

педагогов, созданию специальных условий в образовательных организациях. Однако, мы считаем, что самое главное заключается в динамике позитивных отношений участников образовательного процесса, которые строятся на основе взаимоуважения прав и признания особенностей другого человека. У нас такие позитивные изменения произошли!

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование / С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина // Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: https://narfu.ru/upload/iblock/0f1/inklyuzivnoe-obrazovanie-vypusk-1.pdf.

2. Кузьмина О.С. Особенности подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О.С. Кузьмина // Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Омск: ОмГПУ, 2016. – С. 191-194.

3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учебное пособие для студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.

4. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2010. – В 2 ч. – Ч. 1. – 319 с.

5. Четверикова Т.Ю. Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования / Т.Ю. Четверикова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – Киров: Изд-во «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2016. – №8. – С. 71-77.

© К.М. Белицкая, О.С. Кузьмина

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В СОПРОВОЖДЕНИИ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙРЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Дугинова Елена Анатольевна,
методист отдела специального и психологического сопровождения
ГБОУ ДПО Центр повышения квалификации «Ресурсный центр»
г. Новокуйбышевск, Россия
E-mail: eduginova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются формы информационного сопровождения как одного из приоритетных направлений взаимодействия с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ. Представлен опыт работы Ресурсного центра города Новокуйбышевска.

Ключевые слова: информационное сопровождение, электронные образовательные ресурсы, дети с ограниченными возможностями здоровья.

E-LEARNING RESOURCES FOR SUPPORT OF FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES

Duginova Elena,
Methodologist of Department of Special and Psychological Support
State Budget Educational Institution of Additional Vocational Training
Center of Excellence «Resource Center»
Novokuibyshevsk, Russia

Abstract. The article deals with the forms of information support as one of the priority areas of cooperation with the parents of children with disabilities. The operational experience of the Resource center of Novokuybyshevsk is presented.

Key words: information support, electronic educational resources, children with disabilities.

Эффективность коррекционно-развивающего процесса детей с ограниченными возможностями здоровья носит комплексный характер и зависит от взаимодействия участников образовательного процесса. Именно поэтому информационное сопровождение является одним из приоритетных направлений взаимодействия сотрудников «Ресурсного центра» с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья [1, 24].

Одним из электронных образовательных ресурсов, предоставляемых родителям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, является интернет-сообщество «ИГРАЕМ-РАЗВИВАЕМ!». Оно создано в целях психолого-педагогического сопровождения родителей детей ОВЗ в дистанционной форме. Посетители блога имеют возможность получать разнообразную информацию по вопросам обучения и воспитания различных категорий детей с ОВЗ, консультативную помощь специалистов учреждения.

Структура блога «ИГРАЕМ-РАЗВИВАЕМ!» представлена 18 разделами, в которых рассматриваются особенности развития эмоционально-личностной и

познавательной сфер различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оптимизации детско-родительских отношений, возможности подготовки ребенка к обучению в школе, развития когнитивных процессов и творческих способностей детей. Материалы блога «ИГРАЕМ-РАЗВИВАЕМ!» (http://tasoteka.rusedu.net) активно используются не только родителями, но и педагогами, вызывая их широкий интерес, о чем свидетельствует статистика посещения:126 269 посетителей из России и стран СНГ, 212 951 просмотр страниц.

Другой формой электронных материалов является информационный методический журнал «МЫ ВМЕСТЕ», который направлен на просвещение родителей по вопросам обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, а также содержит разнообразные игры и упражнения для проведения коррекционно-развивающих занятий в домашних условиях. Начиная с 2008 г. по 2015 г., подготовлены 32 выпуска издания электронного методического журнала, из них 12 специальных психологических выпусков. Электронные журналы активно используются педагогами и родителями образовательных учреждений Поволжского округа: 490 посетителей, 1 864 просмотра страницы.

Выбор тематики журналов определяется исходя из изучения потребностей родительской аудитории округа. Для изучения потребностей специалистами отдела специального и психологического сопровождения разработана анкета «Изучение профессиональных потребностей родителей». Анализируя данные полученные в ходе анкетирования, методисты отдела специального и психологического сопровождения разрабатывают тематические и специальные психологические электронные журналы «МЫ ВМЕСТЕ». Тематические выпуски посвящены вопросам сопровождения родителей и педагогов по вопросам обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и организации помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

В специальных психологических выпусках рассматриваются вопросы оптимизации детско-родительских отношений, особенности детского развития и общения с ребенком, являющееся залогом конструктивных отношений и предупреждения проблемных ситуаций в подростковом возрасте; психического развития ребенка от рождения до семи лет; взаимоотношений в семье, способствующих формированию и развитию личности ребёнка; особенности эмоционально-личностного развития ребенка от рождения до семи лет; особенностями развития детей с ограниченными возможностями здоровья

дошкольного и младшего школьного возраста; готовности ребенка к обучению в школе, сформированности мотивов учения и «внутренней позиции школьника», определения эмоционального отношения к процессу обучения и познавательной активности ребенка; развития творческих способностей детей [2, 17].

В журналах рассматриваются вопросы об особенностях развития и поведения детей различных категорий, представлены рекомендации по оказанию помощи в их воспитании, игры, способствующие коррекции и уменьшению проявлений нарушения. Раскрываются причины возникновения и особенности проявлений тех или иных нарушений развития детей. Представлена информация о выявлении нарушений в развитии у ребенка, об условиях устранения и профилактике их возникновения, даны рекомендации по коррекции, включающие практические игры и упражнения.

Структура журнала представлена несколькими разделами. Первый раздел носит просветительский характер и раскрывает представленную тематику журнала: рассматривает понятия, причины возникновения тех или иных нарушений развития, поведения, взаимодействия. Материалы, размещенные в первом разделе, способствуют повышению педагогической грамотности родителей, позволяют понять причину возникновения тех или иных нарушений развития и взаимодействия с ребенком.

Второй раздел «Познай себя и свою семью» дает обзор методик, диагностик, анкет, позволяющих выявить то или иное нарушение в развитии и поведении ребенка, дифференцировать различные состояния и степень их выраженности. Правильно сформулированные и подобранные критерии наблюдения позволяют педагогам и родителям определить существующую проблему и предупредить ее возникновение.

Третий раздел электронного журнала «Психологическая помощь семье» содержит рекомендации специалистов, которые помогут родителям улучшить взаимодействие с ребенком.

В четвертом разделе «Консультации педагога-психолога» размещаются консультации специалиста по вопросам взаимодействия, воспитания, развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Пятый раздел методического журнала «Играем-развиваем» включает игры и упражнения для детей или группы детей и взрослых, способствующих развитию ребенка, гармонизации его эмоционального состояния, преодолению и коррекции нарушений.

Разработка и выпуск электронного методического журнала «МЫ ВМЕСТЕ» сотрудниками отдела специального и психологического сопровождения является одной из форм предоставления широкого спектра услуг электронных образовательных ресурсов для родителей и педагогов в области сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Разработка и поддержка блога для родителей «ИГРАЕМ-РАЗВИВАЕМ!», выпуск электронного методического журнала «МЫ ВМЕСТЕ» сотрудниками отдела специального и психологического сопровождения является одной из форм предоставления широкого спектра услуг и электронных образовательных ресурсов для родителей, необходимых для успешного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в ГБОУ Поволжского управления.

Список использованной литературы:

1. Организация взаимодействия с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ: методические рекомендации адресованы педагогам и специалистам образовательных учреждений. – Новокуйбышевск, 2013. – 45 с.

2. Подготовка детей с ОВЗ к школьному обучению: методические рекомендации для специалистов образовательных учреждений. – Новокуйбышевск, 2010. – 118 с.

© Е.А. Дугинова

ПРИВЛЕЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Еремина Ирина Александровна,
методист отдела специального и психологического сопровождения
ГБОУ ДПО ЦПК «Ресурсный центр»
г.о. Новокуйбышевск, Россия
E-mail: Foninaia@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты содержание и направления подготовки волонтеров к взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Представлены опыт и результаты работы Ресурсного центра г.о. Новокуйбышевска Самарской области.

Ключевые слова: инклюзивное образование, волонтерская деятельность, дети с ограниченными возможностями здоровья.

ATTRACTION OF STUDENTS TO VOLUNTEER ACTIVITIES TO ASSIST CHILDREN WITH DISABILITIES

Eremina Irina,
Methodologistof Department of Special and Psychological Maintenance
State Budget Educational Institution of Additional Vocational Training
Center of Excellence «Resource Center»
Novokuybyshevsk, Russia

Abstract. In article the content and the directions of training of volunteers for interaction with children with limited opportunities of health are disclosed. Experience and results of work of the Resource center inNovokuybyshevsk, the Samara region,are presented

Key words: inclusiveeducation, volunteer activity,children with limited opportunities of health.

«В развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) немаловажную роль играют факторы среды, углубляющие или компенсирующие первичные дефекты развития. К числу социальных факторов отклонений развития у детей относится уровень толерантности, терпимости к «нестандартным детям». Эффективность реабилитационной работы зависит от отношения специалистов и рядовых членов общества к тому, что дети с ОВЗ тоже имеют способности и равные права со здоровыми сверстниками.

Невозможно научиться толерантности, исходя лишь из ее формального понимания. На психологическом уровне толерантность как внутренняя установка и отношение личности и коллектива должна носить характер добровольного индивидуального выбора. Она не навязывается, а приобретается через воспитание, информацию и личный жизненный опыт. Таким образом, одной из задач, направленных на дальнейшее развитие интеграционных процессов в сфере образования, является формирование позитивного общественного отношения к проблеме доступности образования детям с ограниченными возможностями» [2, 11].

С целью формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ нашей организацией, ГБОУ ДПО ЦПК «Ресурсный центр» городского округа Новокуйбышевск Самарской области в 2008 г. был реализован проект «Образование для всех», направленный на организацию адресного сопровождения детей с ОВЗ силами волонтеров. Этот проект финансировался

Агентством США по международному развитию в рамках программы «Российско-американская волонтерская инициатива», осуществляемой Некоммерческой корпорацией «Совет по международным исследованиям и обменам (АЙРЕКС)». По его окончании работа по привлечению учащихся к добровольческой деятельности получила дальнейшее развитие.

На базе двух образовательных организаций Поволжского управления МОН СО были открыты апробационные площадки для осуществления экспериментальной работы по организации волонтерского движения. Учащиеся были обучены специалистами Ресурсного центра по программе подготовки волонтеров «Сопровождение детей с ОВЗ силами волонтеров», которая стала призером областного конкурса психолого-педагогических программ «Психология развития и адаптации» в апреле 2010 г. Ее цель – повышение уровня информированности учащихся об особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья, обучение методам сопровождения школьников с ОВЗ. Программа предполагала 12 ч. обучения, из которых 5 ч. отводилось на теорию и 7 ч. – на практическую деятельность, оказывалась консультативная поддержка.

Обучение проходило в форме тренингов и мастер-классов, в ходе которых дети познакомились с понятием добровольчества, узнали факты из истории международного волонтерского движения, информацию о развитии добровольчества в России, сферах деятельности волонтеров, видах добровольной помощи учащихся для образовательного учреждения. Состоялось знакомство учащихся с категориями детей с ОВЗ, спецификой и формами интегрированного обучения детей с ОВЗ в массовой школе. Старшеклассникам были представлены статистические данные о распространенности интегрированного обучения в ГБОУ Поволжского управления. На занятиях путем анкетирования было изучено мнение волонтеров о внедрении инклюзивного образования. Добровольцы познакомились с понятием толерантности, определили условия, необходимые для формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ в обществе, образовательном учреждении, узнали об особенностях детей с проблемами в развитии и их влиянии на успешность усвоения образовательной программы.

Учащимся были продемонстрированы методы и приемы развития всех компонентов языковой системы и других высших психических функций у школьников с ОВЗ, а также проведена презентация дидактических настольных игр из числа ресурсов нашего центра, предоставляемых в помощь волонтерам. В процессе работы в группах волонтеры осуществляли самостоятельный

подбор игровых заданий, направленных на развитие высших психических функций детей. Добровольцы были обучены принципам проведения развивающих занятий с детьми с ОВЗ, ознакомлены со структурой занятий, ведением документации, отражающей их проведение.

После обучения волонтеры приступили к оказанию помощи в сопровождении детей с ОВЗ. При проведении развивающих занятий добровольцами широко использовались более 100 видов наглядных пособий, дидактических развивающих игр, более 30 обучающих дисков, направленных на развитие зрительного и слухового внимания, памяти, мыслительных операций, зрительно-моторных координаций, связной речи, лексико-грамматического строя речи. Данные материалы дети получали в безвозмездное пользование в территориальном агентстве специального образования (ТАСО) «Ресурсного центра» городского округа Новокуйбышевск Самарской области.

Занятия на базе школ проводились 1 раз в неделю в тесном сотрудничестве с педагогами и администрацией школ. Деятельность волонтеров включала не только проведение развивающих занятий с детьми, но и изготовление учащимися развивающих игр, пособий для ребят, карточек в помощь учителям, организацию досуговых мероприятий (концертов, праздников, конкурсов, соревнований, выставок и т.п.), социально-добровольческих акций по привлечению ресурсов для обучения и воспитания детей с ОВЗ. В настоящий момент ГБОУ ООШ №20 г. Новокуйбышевска является опорной площадкой и транслирует опыт деятельности учреждения по вопросам организации взаимодействия волонтеров с учащимися и воспитанниками с ОВЗ структурных подразделений.

«Такое сочетание форм взаимодействия двух категорий школьников, педагогов и специалистов позволило оптимизировать взаимодействие участников образовательного процесса и оказало благоприятное влияние на формирование толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья, а также позволило расширить масштабы и содержательные спектры волонтерского движения. Представленная нами модель сопровождения детей с ОВЗ силами волонтеров весьма адаптивна и может успешно применяться другими образовательными организациями с целью формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ» [1, 60].

Список использованной литературы:

1. Психология развития и адаптации. Сборник программ дипломантов областного конкурса психолого-педагогических программ 2010-2011 гг. – Самара: Региональный социопсихологический центр, 2011. – 104 с.

2. Формирование в образовательном учреждении толерантного отношения к детям с особыми нуждами. Методические рекомендации для руководителей и специалистов образовательных учреждений. – Новокуйбышевск: Центр повышения квалификации, 2006. – 104 с.

© И.А. Еремина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Илларионов Сергей Васильевич,
доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики,
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
г. Москва, Россия
E-mail: illvils@mail.ru

Аннотация. В статье выявляются особенности психолого- и социально-педагогической работы с семьей ребенка с ОВЗ, раскрываются основные этапы технологии работы с семьями, а также дается характеристика некоторых из них: иппотерапии, канистерапии, игротерапии и др.

Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья; семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья; технологии психолого-педагогической работы с семьей ребенка-инвалида; социальная терапия, анималотерапия, арт-терапия.

PSYCHOLOGICALAND PEDAGOGICAL WORK WITH FAMILIES BRINGING UP CHILDREN WITH LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH

Illarionov Sergey,
Associate professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Social Pedagogics,
Russian State Social University,
Moscow, Russia

Abstract. In the article the features of psychological, social and pedagogical work with the child with limited possibilities of health'sfamily come to light, the main

stages of technology of work with families are revealed, and also the characteristics of some of them (hippotherapy, canistherapy (kanisterapiya), game-therapy (igroterapiya) are given.

Key words: the child with limited possibilities of health; the family which is bringing up the child with limited possibilities of health; technologies of psychological and pedagogical work with the disabled child's family; social therapy, animal-therapy (animaloterapiya), art therapy.

Технология и содержание психолого-педагогической работы с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в каждом отдельном случае обусловлены индивидуальными особенностями данной семейной ситуации. Однако в целом технологии работы с семьей имеют много общего. Прежде всего, их объединяет то, что в центре интересов педагога-психолога (социального педагога) находится ребенок. Соответственно социально-педагогическая реабилитация семьи, влияние на внутрисемейную ситуацию направлены, в первую очередь, на обеспечение жизненно важных потребностей ребенка и защиту его базовых прав – права на жизнь и необходимый для полноценного развития уровень жизни.

Технология работы педагога-психолога с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, включает традиционно четыре этапа: диагностический, пропедевтический, коррекционно-реабилитационный и контрольный. Как правило, социально-педагогическая работа с семьей начинается *диагностического* этапа: изучение документов, диагностических материалов, проведение включенного и опосредованного наблюдения, на основании полученных материалов проводится *первая ознакомительная беседа*.

Первая встреча специалиста с семьей (или ее членами), ставит своей целью предъявление запроса на оказание социально-педагогической помощи. Главная задача первой ознакомительной беседы – решить, необходима ли расширенная диагностика, тестирование всех членов семьи, каков вид коррекционно-реабилитационной работы будет проводиться: индивидуальная, групповая, психологическая или педагогическая? А также решается вопрос: нужно ли привлекать какие-либо социальные службы для решения проблем семьи дополнительно, требуется ли работа со всей семьей или можно ограничиться набором индивидуальных бесед с ребенком или с членами его семьи.

После диагностического этапа, ознакомления с кругом проблем семьи педагог (социальный педагог) определяет основные направления работы с нею (пропедевтический этап технологии работы с семьей). На основании полученной информации специалист выстраивает стратегию работы с семьей, составляет программу взаимодействия с родителями ребенка, планирует работу со смежными организациями – медико-социальной помощи, образовательными, реабилитационными центрами и пр. После чего, начинается следующий этап психолого-педагогической работы с семьей – *коррекционно-реабилитационный,* который включает определенные подэтапы.

1. Общая *информационно-просветительская (консультативная) беседа.* Как правило, ее используют для решения каких-либо проблем, связанных с недостаточной педагогической культурой, низкой реабилитационной компетентностью или слабым воспитательным потенциалом семьи. В этих случаях иногда достаточно провести 1-2 беседы с родителями, чтобы помочь им разобраться в воспитательных проблемах семьи. К работе с такой семьей можно привлечь специалистов (психологов, юристов, медицинских работников, работников учреждений социальной защиты и пр.) которые смогут оказать квалифицированную помощь семье и ребенку.

Если в семье назревает серьезный или уже имеется затянувшийся конфликт, родителям и их детям нужна серьезная психолого-педагогическая помощь в воспитании детей (нередко такими поводами являются периоды подростковой конфликтности детей или затянувшиеся конфликтные отношения в семье, бывают случаи, когда сами родители по типу своего воспитания провоцируют конфликтные ситуации в семье, случаются конфликты между ребенком с ОВЗ и другими детьми, имеющимися в семье). В таких случаях необходима *углубленная диагностика*. В процессе сбора информации родителей следует сделать своими единомышленниками, и показать им, что вся информация – строго конфиденциальна и во вред семье никогда не будет использована – это обеспечит доверительные отношения с родителями, детьми, и, конечно же, повысит активность родителей в сотрудничестве с социальным педагогом.

Все собранная информация в ходе сотрудничества с родителями тщательно анализируется социальным педагогом, составляются графики, таблицы, схемы, формулируются предварительные выводы, уточняется намеченная стратегия работы с семьей.

2. *Предварительная беседа с родителями,* предшествующая работе педагога с семьей. В ходе этой беседы специалист знакомит родителей с

результатами диагностики, выдвигает гипотезы, корректирует, подтверждает или опровергает их. Целью данного этапа является ознакомление родителей с планом работы социального педагога, выработка стратегии поведения родителей, других членов семьи, чтобы обеспечить единство требований и результативность реабилитационной работы. С родителями необходимо обсудить проблему привлечения специалистов учреждений медико-социальной помощи ребенку и семье.

3. *Посещение семьи.* Намеченная стратегическая линия работы с ребенком с ОВЗ и его семьей может включать различные формы и методы работы социального педагога, а также медицинских работников, психологов, в частности, тренинги, включение ребенка в трудовую общественно-полезную или самообслуживающую деятельность, переключение его деятельности на более привлекательную и интересную для него и пр. Вся эта работа с ребенком обязательно сопровождается беседами с ним (опосредованными, ненавязчивыми, в ходе выполнения какой-либо совместной деятельности). Целью этого этапа работы является не только корректировка поведения ребенка, его психологического состояния, но и формирование установки на успех у его родителей, помочь им в развитии *адаптационно-реабилитационной культуры*. В ходе посещения семьи продолжается наблюдение за ребенком. Цель данного этапа – подробное ознакомление с проблемами семьи в естественных для неё условиях.

4. *Социально-педагогическая работа с микроокружением ребенка* – учителями, воспитателями, медицинскими работниками, друзьями, одноклассниками. Цель этой работы – обобщение независимых характеристик, т.е. дополнение составленного портрета семьи и формулировка рекомендаций в адрес педагогического коллектива образовательной организации или реабилитационных центров с целью формирования единства требований и координации их деятельности.

Итоговым этапом технологии социально-педагогической работы с семьей ребенка с ОВЗ является *контрольный,* т.е. намеченная стратегия и тактика работы с семьей в ходе их осуществления приводит к получению запланированного результата. При получении позитивных результатов не следует оставлять семью, необходимо время от времени встречаться с ее членами, ребенком. Это необходимо, потому что бывают случаи, когда семья, решив с помощью специалистов одну проблему, может оказаться беспомощной и беззащитной перед другой опасностью. Она может оказаться незастрахованной ни от проявления новой, ни от повторения старой проблемы.

Цель – закрепление результатов психолого-педагогической работы, предупреждение возможных трудностей и проблем.

Нередко родители ребенка с ОВЗ сами ограничивают социальные контакты (редко гуляют с ребенком во дворе в компании с другими детьми, очень редко посещают с детьми учреждения культуры или детские праздники). В таких случаях помимо *индивидуальной* работы педагога (психолога, социального педагога) с семьями целесообразна *групповая* работа. Работа с группой родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, более эффективна, потому что родители становятся единомышленниками, у них общие проблемы, они могут поделиться своим опытом лечения и реабилитации ребенка и т.д. Поэтому групповая работа с родителями детей с ОВЗ позволяет решить следующие задачи:

- снятие психологического напряжения, создание предпосылок для нормализации отношений в семье;
- формирование умений перевода отношений из дисфункциональных в функциональные;
- формирование адекватной самооценки родителей и детей с ограниченными возможностями здоровья;
- освоение методов и технологий позитивного решения семейных проблем;
- повышение роли родителей в воспитании ребенка с ОВЗ и формирование их адаптационно-реабилитационной культуры.

Групповые занятия с родителями могут быть обучающими, консультативными, в рамках работы родительских клубов и др. Просветительская работа с родителями довольно актуальна, поскольку уровень психолого-педагогической и общей культуры современных родителей весьма невысок. Когда речь заходит о подростковых кризисах, проблемах детей «группы риска» родители порой оказываются беспомощными, иногда ведут себя с ребенком не корректно, чем еще более усугубляют воспитательный кризис. В таких случаях особенно необходима групповая консультативно-обучающая работа с родителями. Работая в группах, родители не просто познают особенности воспитания своих детей, но и общаются с другими родителями, знакомятся с их опытом воспитания детей. Возможно более активное вовлечение родителей в познавательный процесс: с родителями можно решать педагогические ситуации, задачи, проводить с ними тренинги и пр.

Одна из базовых технологий психолого-педагогической работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ – это *связь с общественностью*, которая предполагает: выявление потребностей населения, привлечение общественного внимания к социальным проблемам семьи ребенка с ОВЗ, стимулирование общественной благотворительности, реклама благотворительной деятельности некоторых организаций, проведение благотворительных акций, организация волонтерской работы и пр. Основной инструмент связи с общественностью – средства массовой информации (телевидение, листовки, объявления, приглашения, анкетирование, уличное или телефонное интервьюирование, использование возможностей Internet и пр.).

Возможно привлечение общественности, волонтерского движения к решению не только хозяйственных и экономических, но и воспитательных, развивающих, социокультурных задач в рамках помощи семье ребенка с ОВЗ. Такая помощь может понадобиться для воздействия на трудные, неблагополучные, конфликтные семьи, где допускается жестокое обращение с детьми. В таких случаях привлечение общественного мнения, осуждение и контроль со стороны соседей становятся необходимыми, особенно, если ресурс самих родителей оказывается недостаточным для решения проблем и удовлетворения потребностей детей.

Социальная терапия – один из самых неоднозначных терминов в социально-педагогической и психолого-педагогической работе. О конкретной технологии социальной терапии можно говорить в зависимости от того, какой инструмент или метод применяется для улучшения условий восстановления и приспособления семьи, попавшей в определенную трудную жизненную ситуацию.

Технологии социальной терапии наиболее часто выступают в качестве структурного элемента реабилитационных и коррекционных технологий. Например, *трудотерапия* применяется не только в социальной коррекции девиантного поведения подростков, но и в целях формирования у ребенка с ОВЗ навыков самообслуживающего труда, каких-либо бытовых умений (приготовить обед, убрать в квартире, ответить на телефонный звонок и пр.), которые, безусловно, облегчат ему процесс интеграции в социум.

В последние годы в России приобретают популярность нетрадиционные технологии социальной терапии, в частности, *анималотерапия* – вид терапии, использующий животных и их образы для оказания психотерапевтической помощи нуждающимся (психологами доказана психотерапевтическая роль животных, например, кошек, собак, лошадей, аквариума с рыбками и пр.).

В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья широкими терапевтическими возможностями обладает иппотерапия. *Иппотерапия,* как разновидность анималотерапии используется в восстановлении способности к общению и обучению некоторых категорий детей-инвалидов. В Московской области, к примеру, успешно работает клуб «Вымпел» – реабилитационный клуб «Искусство, культура и спорт инвалидам» (ИКСИ). В клубе готовят специалистов-ассистентов для работы с детьми по лечебно-верховой езде. Работа с детьми начинается с осмотра ребенка врачом, изучения его истории болезни, на основании чего составляется карта ребенка, включающая следующие данные:

- развитие речи,
- оценка состояния интеллектуального развития, мышечного тонуса, осанки, походки, координации,
- ортопедическая оценка,
- оценка реакции на испуг,
- отношение ребенка к лошади,

В занятии задействованы четыре участника: ребенок, инструктор, коновод и лошадь. Инструктор – руководит занятием: страхует ребенка, дает ему задания, направляет всадника, следит за выполнением заданий, руководит действиями коновода, общается с ребенком. Коновод отвечает за поведение лошади, по команде инструктора останавливает, поворачивает животное, выполняя распоряжения инструктора.

Лошадь выступает в качестве лечебного средства: используется благотворное воздействие ее тепла, ритмичных колебаний при движении, массирующих движений ее спинных мышц. При этом происходит рефлекторное включение в работу как здоровых, так и пораженных болезнью мышц ребенка, улучшается их кровоснабжение и питание, активизируются практически все жизненно важные функции организма. Ребенок получает радость от общения с большим, сильным, умным и добрым животным. На фоне положительных эмоций у ребенка появляется желание и умение слушать инструктора, учиться, трудиться, происходит высокая концентрация сил и внимания, пробуждается активный интерес к жизни, стремление преодолеть недуг, осознание своих скрытых возможностей.

Канистерапия используется как средство воздействия и реабилитации физических и психических нарушений у человека. Это вид социальной терапии с помощью работы с собаками. Хорошо применяются для социальной реабилитации, адаптации и социализации детей из семей группы риска, а также

детей с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 6 до 14 лет. Как правило, в работе с детьми участвуют методисты, кинологи, психологи и немецкие овчарки.

Программа канистерапии – это комплекс специально подобранных и составленных развивающих и психокоррекционных занятий и упражнений, направленных на снижение тревожности и эмоционального напряжения, страхов, дезадаптации. В работе с детьми, имеющими ОВЗ такие занятия помогают снизить у детей тревожность, агрессию, расторможенность, изменить деструктивные формы поведения. Взаимодействие с собакой помогает детям изменить негативные черты характера, стать более общительным, внимательным к окружающим людям.

В настоящее время в педагогической науке и практике широкое распространение приобретает *психотерапия искусством (арт-терапия).* По международной классификации психотерапия искусством включает четыре направления:

- арт-терапия (психотерапия посредством изобразительного творчества);
- драматерапия (психотерапия посредством сценической игры);
- танцевально-двигательная терапия (психотерапия посредством движения и танца);
- музыкальная терапия (психотерапия посредством музыки и звуков).

Арт-терапия – междисциплинарная область знания, существующая на стыке психологии, медицины и разных видов искусств. Арт-терапевтические методы используют как для терапии и коррекции, так и для социализации, профилактики, помощи в самопознании и гармоничном личностном развитии ребенка с ОВЗ. Арт-терапи́я – это и метод психотерапии, использующий для лечения и психокоррекции, также художественные приёмы и творчество, такие как рисование, лепка, музыка, фотография, кинофильмы, книги, актёрское мастерство, сочинение историй и многое другое. Арт-терапия сочетает традиционные теории и техники психотерапии с пониманием психологических аспектов творческого процесса, особенно тех частей художественного материала, которые вызывают эмоции.

В России арт-терапевтическая практика стала применятся с 1970-х гг. XX в. К настоящему времени отечественной и зарубежной педагогической и психологической практикой накоплен значительный опыт применения разных видов творчества в терапевтических и коррекционных целях. Безусловно, эффективность использования арт-терапии в работе с ребенком-инвалидом зависит от компетентности педагога (психолога), специалистов, работающих с

ребенком и его семьей (воспитатели, работники центров дополнительного образования, реабилитационных центров и пр.). Уникальность арт-терапии заключается еще и в том, что ею могут пользоваться родители детей с ОВЗ: посещение с ребенком концертов, спектаклей в детских театрах, включение ребенка в художественно-творческую деятельность (студии изобразительного искусства, детские оркестры, фольклорные ансамбли, театральные постановки и пр.).

В практике работы педагога с семьей ребенка-инвалида активно используются также сказкотерапия, игротерапия, которые, в силу своих психотерапевтических особенностей, также могут использоваться родителями детей с ОВЗ. *Игротерапия* как способ психотерапевтического воздействия на ребенка с ОВЗ, используется в виде специальных упражнений, заданий на невербальные коммуникации, разыгрывания различных ситуаций. Игра способствует созданию более близких, неофициальных отношений между участниками, снимает напряженность, страх, тревогу, что особенно важно в ситуации ребенка-инвалида, который нередко испытывает ощущение социальной изоляции. Игра помогает такому ребенку выразить свои переживания, страхи, проявить творческую активность в решении какой-либо проблемы. Спонтанное самовыражение в игре позволяет ребенку освободиться от болезненных внутренних переживаний, связанных с негативным эмоциональным опытом. Игра корректирует негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе, способствует развитию коммуникативных качеств. Очень важно, чтобы в игровую деятельность ребенка с ОВЗ включались родители: в ходе совместной игры усиливается её психотерапевтический эффект.

Список перечисленных технологий работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, безусловно, можно продолжить. Специалисту, работающему с такой семьей, необходимо помнить, что выбор технологии обусловлен особенностями жизненной ситуации конкретной семьи, заболеванием ребенка, педагогическим потенциалом родителей, их адаптационно-реабилитационной культурой, сложившейся, в связи с этим, воспитательной обстановкой в семье. Нельзя не согласиться с тем, что трудности в семье ребенка с ОВЗ обусловлены не только чувством физического ограничения и дискомфорта, переживанием чувства утраты своих возможностей, но и порой негативным отношением, с которым они сталкиваются в своем ближайшем окружении.

© С.В. Илларионов

СОВРЕМЕННЫЕ ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ

Искаков Бахтияр Абуталипович,
преподаватель кафедры теоретической и ядерной физики
Казахский национальный университет им. аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан
E-mail: leodel@mail.ru

Аннотация. Учиться и учить с максимальной эффективностью и интересом в современной школе, колледже и ВУЗе можно с помощью электронных образовательных ресурсов нового поколения. Для учителя – это увеличение времени общения с учениками, что особенно важно – в режиме дискуссии, а не монолога. Для учащихся – это существенное расширение возможностей самостоятельной работы – заглянуть в любой музей мира, провести виртуальный лабораторный эксперимент и тут же проверить свои знания.

Ключевые слова: электронный, ресурс, коммуникация, компьютер.

MODERN ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES

Iskakov Bakhtiyar,
Lecturer of Department of Theoretical and Nuclear Physics
Kazakh National University named after Al-Farabi
Almaty, Kazakhstan

Abstract. For learning and teaching with maximum efficiency and interest in modern school, college and high school, you can use a new generation of electronic educational resources. For the teacher itmeans the increase of time communication with students, which is particularly important – in the discussion mode, not a monologue. For students it is essential empowerment of independent work – visit on-line any museum in the world, to carry out a laboratory experiment and then test your knowledge.

Key words: electronic, resources, modern, communication, computer.

Учиться и учить с максимальной эффективностью и интересом в современной школе, колледже и Вузе можно с помощью электронных образовательных ресурсов нового поколения. Для учителя – это способствует

увеличению времени общения с учениками в режиме дискуссии, а не монолога что особенно важно в образовательном процессе. Для учащихся – это существенное расширение возможностей самостоятельной работы – заглянуть в любой музей мира, провести лабораторный эксперимент и тут же проверить свои знания.

Под электронными образовательными ресурсами (ЭОР) в общем случае понимают – совокупность средств программного, информационного, технического и организационного обеспечения, электронных изданий, размещаемая на машиночитаемых носителях и/или в сети. В свою очередь цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – это представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса.

Электронными образовательными ресурсами (ЭОР) авторы национального проекта «Образование» называют учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства. В самом общем случае к ЭОР относят учебные видеофильмы и звукозаписи, для воспроизведения которых достаточно бытового магнитофона или CD-плейера [1].

Наиболее современные и эффективные для образования ЭОР воспроизводятся на компьютере. Иногда, чтобы выделить данное подмножество ЭОР, их называют цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР), подразумевая, что компьютер использует цифровые способы записи-воспроизведения.

Самые простые ЭОР – текстографические, которые отличаются от книг формой предъявления текстов и иллюстраций: материал представляется на экране компьютера, а не на бумаге. Но его очень легко распечатать, т.е. перенести на бумагу [2].

ЭОР следующей группы тоже текстографические, но имеют существенные отличия в навигации по тексту. Страницы книги мы читаем последовательно, осуществляя, таким образом, так называемую линейную навигацию. При этом довольно часто в учебном тексте встречаются термины или ссылки на другой раздел того же текста. В таких случаях книга не очень удобна: нужно разыскивать пояснения где-то в другом месте, листая множество страниц. В ЭОР же это можно сделать гораздо комфортнее: указать незнакомый

термин и тут же получить его определение в небольшом дополнительном окне или мгновенно сменить содержимое экрана при указании так называемого ключевого слова (либо словосочетания). По существу ключевое словосочетание – аналог строки знакомого всем книжного оглавления, но строка эта не вынесена на отдельную страницу (оглавления), а внедрена в основной текст. В данном случае навигация по тексту является нелинейной (вы просматриваете фрагменты текста в произвольном порядке, определяемом логической связностью и собственным желанием) [3].

Третий уровень ЭОР – это ресурсы, целиком состоящие из визуального или звукового фрагмента. Формальные отличия от книги здесь очевидны: ни кино, ни анимация (мультфильм), ни звук в полиграфическом издании невозможны [4].

Наиболее существенные, принципиальные отличия от книги имеются у так называемых мультимедиа-ЭОР. Это самые мощные и интересные для образования продукты, комбинированно включающие в себя тексты, иллюстрации, видео, звук и другие цифровые возможности. Важное достоинство ЭОР НП состоит в том, что они обеспечивают личностно-ориентированное обучение. Пользуясь открытой образовательной модульной мультимедийной системой (ОМС), учителя могут разрабатывать собственные авторские учебные курсы и индивидуальные образовательные программы для школьников [5]. Благодаря этим технологиям занятие будет проходит более интереснее как для учащихся, так и для преподавателя тоже. Учащихся смогут получит больше знании и улучшит навыки за меньшее время, что очень важно в нашем столетии.

Список использованной литературы:

1. Материалы электронной библиотеки методических материалов http://www.metod-kopilka.ru/.

2. http://cyberleninka.ru/.

3. Ивашковская Т.К. Электронные образовательные ресурсы как средство повышения эффективности обучения иностранных студентов» / Т.К. Ивашковская, С.И. Моднов. – Ярославский педагогический вестник. – 2014. - №1.

4. Образовательный ресурс http://kitaphana.kz/.

5. Образовательный ресурс http://edtech.kz/.

© Б.А. Искаков

СУБЪЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА

Испулова Светлан Николаевна,
кандидат педагогических наук,доцент кафедры социальной работы
и психолого-педагогического образования
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск, Россия
E-mail: sispulova@mail.ru

Аннотация. В статье представлены основные субъекты социально-педагогической поддержки семей, воспитывающих ребенка-инвалида.

Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка, семья, воспитывающая ребенка-инвалида, образование.

SUBJECTS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF FAMILIES RAISING A DISABLED CHILD

Ispulova Svetlana,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department
of Social Work and Psychological and Pedagogical Education
G. I. Nosov Magnitogorsk State Technical University,
Magnitogorsk, Russia

Abstract. The article presents the main actors of the socio-pedagogical support of families bringing up a disabled child.

Key words: socio-pedagogical support for families with a disabled child, education.

Актуальность проблемы инвалидизации населения и организации социальной защиты инвалидов обусловлена ее масштабностью . В настоящее время более 500 млн. человек в мире официально признаны инвалидами вследствие интеллектуальных, физических или сенсорных расстройств, 22% из них – дети-инвалиды. По данным Министрества здравоохранения Российской Федерации на 01.01.2016 г. зарегистрировано более 642 тыс. детей-инвалидов в

возрасте до 18 лет включительно и скаждым годом число больных возрастает на пять процентов [7].

Ухудшение экологической обстановки, высокий уровень заболеваемости родителей (особенно матерей), ряд нерешенных социально-экономических, психолого-педагогических и медицинских проблем способствуют увеличению числа детей-инвалидов, делая эту проблему особенно актуальной.

Чтобы преодолеть негативные тенденции в подготовке названной категории детей к интеграции в общество, требуется разработка новых теоретических подходов к их обучению, воспитанию и организации всей жизнедеятельности. Эта задача должна решаться с учетом всего комплекса социально-психологических, педагогических, экономических, социальных и других проблем, касающихся социальной защиты детей с инвалидностью, их обучения, воспитания, реабилитации, а также изменившихся социально-экономических условии жизни общества.

Так как семья это ближайшее окружение для ребенка-инвалида – главное звено в системе его воспитания, социализации, удовлетворения потребностей, обучения, профориентации, гармоничном развитии , то именно поэтому ей и необходима высоко квалифицированная помощь специалистов, в том числе, социального педагога.

Исследованием проблем обучения, воспитания детей-инвалидов занимаются многие авторы, такие как, М.М. Айшервуд, Л.И. Аксенова, Л.С. Алексеева, Г.Н. Багаева, С.М. Безух, Н.Ф. Дементьева, Т.Н. Исаева, Е.Н. Ким, С.С. Лебедева, Д.М. Маллаев, И.И. Мамайчук, Г.С. Мельникова, И.А. Усынина, Л.К. Шрачев и другие ученые. М.М. Айшервуд в своих работах делала акцент на то, как сделать жизнь инвалида полноценной [1]. И.И. Мамайчук занималась изучением оказания психологической помощи детям с проблемами в развитии [6]. Л.И. Аксенова занималась изучением особенностей работы социального педагога с детьми-инвалидами [3]. Д.М. Маллаев в своих работах показал роль семьи в воспитании ребенка с ограниченными возможностями.Однако рас сматривают они поставленную проблему, преимущественно, с позиции медико-профилактических, психологических, организационно-управленческих требований. В этой связи актуальность нашего исследования заключается в раскрытии и обосновании социально-педагогического подхода к работе с семьями, воспитывающими ребенка-инвалида.

В конце прошлого столетия в нашей стране начали создаваться специализированные центры по работе с различными категориями детей-инвалидов и их семьям. Создавались они главным образом в крупных городах.

В данных центрах совместными усилиями медиков, психологов, социальных работников, социальных педагогов и других, клиентам оказывается комплексная медицинская, социальная, психологическая и педагогическая помощь. Но главное место при этом занимает социально-педагогическая деятельность. Поддержка детей с инвалидностью – непрерывный педагогический организованный целостный процесс социального воспитания с учетом специфики развития личности человека с особыми потребностями на разных возрастных этапах, в различных слоях общества и при участии всех социальных институтов и всех субъектов воспитания и социальной помощи [2].

Проблемы семей, имеющих ребенка-инвалида, включают в себя не только экономические, социальные, психолого-педагогические, медицинские, этические, но и материальные проблемы, которые выдвигаются на первое место. По данным выборочных исследований всего 5% родителей в таких семьях относятся к категории высокооплачиваемых, 36% родителей не имеют постоянного места работы. Основная часть семей располагает весьма скромным достатком, который суммируется из заработной платы мужа и социальной пенсии ребенка по инвалидности. Мать в таких семьях лишена возможности полноценно работать. Примерно в каждой пятой из таких семьей мать не работает из-за того, что не с кем оставить ребенка, а учреждения с дневным пребыванием для детей-инвалидов отсутствуют. В каждой такой десятой семье мать имеет случайные заработки. Надомные формы труда в настоящее время развиты недостаточно, предприятия не идут на уступки и гибкий трудовой график с предоставлением права на неполный рабочий день для матери ребенка-инвалида [7, 1].

На втором месте находятсяпроблемы обучения и реабилитации ребенка средствами образования. Большинство детей обучаются в специализированных образовательных учреждениях-интернатах. Это дети с нарушениями зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, легкой степенью умственной отсталости. При такой форме обучения дети в течение как минимум пяти дней в неделю отстранены от семьи. В результате происходит отдаление семьи от активного процесса воспитания, что сказывается на отчужденности семейной системы от нужд, потребностей и проблем ребенка.

В последние время все больше расширяется вариативность образования детей-инвалидов, появляется возможность обучения детей, имеющих более тяжелые нарушения развития. В некоторых вспомогательных школах-интернатах открываются специализированные классы для детей с тяжелой степенью умственной отсталости, создаются малокомплектные школы для

детей с выраженными формами детского церебрального паралича, осложненными сенсорными нарушениями. Но таких учебных заведений очень мало. В основном дети с тяжелой степенью инвалидности находятся за пределами образовательного пространства и направляются в интернаты системы социального обеспечения.

Еще одним из субъектов, способствующих интеграции детей-инвалидов в общество, являются реабилитационные центры.Число таких центров по России с каждым годом увеличиваетсят. В их структуре имеется несколько основных подразделений. В рамках психолого-педагогической помощи реализуются индивидуальные реабилитационные программы детей средствами образования. Отрицательными моментами данной формы обучения являются трудности, связанные с транспортными неудобствами и короткой продолжительностью пребывания детей в условиях центра. Средняя продолжительность пребывания в центре для основной массы детей составляет от 20-30 дней до года. Только 4 % детей-инвалидов имеют возможность пройти там полный курс реабилитации и школьного обучения (от одного года до 5 лет) [4].

В последние годы образовательные возможности для детей-инвалидов расширены из-за открытия многофункциональных учреждений нового типа. Это медико-психолого-социальные центры, включающие диагностические, развивающие, коррекционные и оздоровительные комплексы, а также творческие мастерские. Данные учреждения работают как центры дневного пребывания для детей, имеющих различные проблемы в развитии и социализации. Однако для детей с тяжелой степенью инвалидности в этих центрах не предусмотрено программ обучения. Исключение составляют лишь единичные локальные эксперименты [8].

Для детей с серьезными соматическими заболеваниями, тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата, психическими расстройствами предусмотрена форманадомного обучения. Но однако в эту категорию не попадают дети с выраженной умственной отсталостью. А для всех детей, обучающихся на дому, на первый план выступают проблемы изоляции от сверстников и общества и полного исключения из сферы полноценных взаимоотношений с социумом.

Одним из ведущих факторов, обеспечивающих социальную адаптацию ребенка-инвалида и родителей, воспитывающих ребенка-инвалида, является их социально-педагогическая поддержка.Она акцентирует основное внимание и усилия на выработку у ребенка и родителей новой системы целей и ценностей, способствует их свободной самоактуализации и самореализации. При условии

развития и обогащения личности за счет возрастания самостоятельности и ответственности в межличностных отношениях, умения оптимально соотнести собственные интересы с интересами группы, ребенок сможет сам приносить пользу своим близким и обществу в целом, что будет способствовать его личностной и социальной адаптации. Таким образом, при определенных подходах к реализации социально-педагогической поддержки дети-инвалиды могут стать социально-активной группой населения.

Социально-педагогическая поддержка ребенка-инвалида и родителей, воспитывающихего, сегодня официально признается одним из важнейших компонентов социальной деятельности общества. Она заключается в определении педагогического прогноза при разработке тех или иных законопроектов, программ, мероприятий, направленных на обеспечение и реализацию прав ребенка-инвалида; осуществляет всю социальную работу с ними и с их семьями на основепринциповпроектирования педагогически целесообразных отношений в социуме, использования в практике форм и технологий, основанных на фундаментальных, педагогических закономерностях и способствующих личностному развитию, самовоспитанию, самореализации, созданию комфортной среды обитания в социуме; предполагает целесообразную систему общественной помощи подрастающему поколению в его социальной жизни.

Социально-педагогическая поддержка – это процесс, направленный на содействие ребенку-инвалиду и его близким в преодолении их трудной жизненной ситуации, побуждение их к активной самопомощи, личностного развития, самореализации в обществе. Социально-педагогическая поддержка осуществляется с целью помочь инвалидам достигать и поддерживать оптимальную степень участия в социальных взаимодействиях, помешать врожденному или приобретенному дефекту занять центральное место в формировании и становлении личности, дать возможность детям так организовать свой образ жизни, чтобы развить другие способности и тем самым компенсировать инвалидность [5].

В настоящее времявсе большее распространение получает отношение к людям, имеющим инвалидность, как к полноправным членам общества, имеющим потенциальные способности, знания, умения и навыки, которые могут быть использованы обществом в его прогрессивном развитии. И этому не в малой степени способствует развитие инклюзивного образования. Безусловно, внедрение иклюзии требует временных, материальных и др. затрат, активного участия всех субъектов: самих детей, их родителей, педагогов,

психологов, реабилитологов и др специалистов, которых в совю очередь, тоже нужно воспитать, сформировать профессиональные компетенции и др.

Список использованной литературы:

1. Айшервуд М.М. Полноценная жизнь ребенка-инвалида: перевод с английского / М.М. Айшервуд.– М.: 2009. – 105 с.

2. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.И. Акатов. – М.: Литера, 2010. – 153 с.

3. Аксенова Л.И. Правовые основы специального образования и социальной защиты детей с отклонениями в развитии / Л.И. Аксенова // Дефектология. – 2011. - №1. – С. 3-10.

4. Антипьева Н.В. Социальная защита инвалидов в Российской / Н.В. Антипьева // Правовое регулирование. – 2010. - №.3. – 224 с.

5. Букатова Л.А. Добро по кругу / Л.А. Букатова // Библиотека. – 2010. - №6. – С. 59-64.

6. Мамайчук И.И. Психология помощи семьям с детыми с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2011. – 220 с.

7. Российский статистический ежегодник. – 2015. Стат. ст. – М.: Госкомстат России, 2015.

8. Хмеленко С.А. Нравственное зеркало общества – отношение к слабым / С.А. Хмеленко // Мир библиографии. – 2012. - № 5. – С. 36-38.

© С.Н. Испулова

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Кормушина Наталья Геннадьевна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной психологии
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
г. Оренбург, Россия
E-mail: ngkormushina@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос психологического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями. Обращается

внимание на реабилитационную структуру семьи, процесс консультирования при изменении непродуктивного стиля взаимодействия в семье, имеющей ребенка с ОВЗ.

Ключевые слова: семья, ребенок с ограниченными возможностями, психологическое сопровождение, реабилитационная структура, оптимальное развитие.

THE MAIN DIRECTIONS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE CHILD WITH DISABILITIES'S FAMILY

Kormushina Natalia,
PhD, Assistant Professor of Department of Special Psychology,
Orenburg State Pedagogical University,
Orenburg, Russia

Abstract. The article reviews the psychological support of the child with disabilities'sfamily. Attention is paid to rehabilitation of the family structure, the consultation process when changing the unproductive style of interaction in the family that has a child with HIA.

Key words: family, children with disabilities, psychological support, rehabilitation structure, optimal development.

В условиях современного инклюзивного образования особую роль занимает стратегия психологического сопровождения семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Анализируя в совокупности психолого-педагогическую литературу и исследования Т.А. Добровольской, И.Ю. Левченко, М.М. Семаго, В.В. Ткачевой, О.В. Солодянкиной, Е.Р. Баенской и др., по некоторым признакам можно заключить, что изыскания в основном носят рекомендательный характер [10, 8].

Согласно определению И.И. Мамайчук, психологическое сопровождение подразумевает деятельность психолога, направленную на создание комплексной системы клинико-психологических, психолого-педагогических и психотерапевтических условий [5, 84-98].

В самом общем значении сопровождение – это встреча двух людей и совместное прохождение общего отрезка пути в качестве спутника или провожатого [8, 3].

При всей неоднозначности, исследователи отмечают, что сопровождение «предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности». Более того, как замечает В.В. Ткачева, успешно организованное социально-психологическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в недоступную «зону развития» [10, 19].

Понятие «сопровождение» теснейшим образом сочетается с понятием сохранения позитивного здоровья и динамической оценки адаптированности ребенка с ОВЗ [6, 150].

Сущностной характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода личности и семьи к самопомощи. Осуществляя психологическое сопровождение, специалист создает условия и оказывает необходимую поддержку для перехода от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справляться со своими жизненными трудностями». По некоторым признакам можно заключить, что сопровождение – это особая форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи – патронажа [8, 3].

В отличие от других точек зрения, М.П. Гусакова указывает, что цели и задачи психологического консультирования и сопровождения семьи с «особым» ребенком, могут очерчиваться областями бытия, условно названными: «уйти от» (болезни, конфликтов, неудач, проблем взаимодействия с социумом, трудностей в отношении с самим собой и «особым» ребенком);«прийти к» (внутренней гармонии, взаимопониманию с другими людьми, внешнему благополучию, счастью, успеху и т.д.) и «выйти за» (пределы, устоявшихся взглядов на жизнь, традиционного понимания своего места в мире и семье, стереотипов восприятия своего ребенка, и т.д.). В этом случае сопровождающими предпринимается попытка обращения к жизни как целостной истории человека. Для семьи, имеющей ребенка с ОВЗ данные цели наиболее актуальны, т.к. позволяют добраться до сути основных жизненных уроков. Осознание контекста: «Жизнь как Учитель», согласно автору, качественно меняет ракурс взгляда родителей на событие, помогает осознанно найти новые смыслы в общении с ребенком с ОВЗ. Все это расширяет видение проблемы, которая начинает рассматриваться родителями через призму Жизненного пути, что создает своего рода «иммунитет» к действительно тяжелым переживаниям в семейной системе [2, 71].

Исходя из этого, следует отметить, что в качестве основных характеристик психологического сопровождения выступают его

процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную повседневную жизнь ребенка с ОВЗ или семьи [9, 84].

Н.А. Крушная выделяет два направления психолого-педагогического сопровождения:

1) актуальное, ориентированное на решение уже имеющихся трудностей, возникающих у ребенка ОВЗ в его семье;

2) перспективное, направленное на профилактику отклонений в обучении и развитии детей с ОВЗ, внутрисемейных и социальных отношений.

Обоснованным выглядит цикличность процесса психолого-педагогического сопровождения, предусматривающего последовательную реализацию четырех этапов: диагностического, поисково-вариативного, практико-действенного и аналитического [6, 151].

Согласно приведенным В.В. Ткачевой данным, семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, рассматривается как реабилитационная структура, обладающая потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка. Примечательно, что автор воспринимает внутрисемейную атмосферу как коррекционную среду, способствующую гармоничным отношениям. На наш взгляд, здесь уместно вспомнить идеи выдающегося профессионала в области психологии здоровья В.А. Ананьева. Разработанная доктором психологических наук универсальная профилактическая модель «Цветок потенциалов», объединяет в себе различные аспекты целостного здоровья человека: интеллектуальный, личностный эмоциональный, физический, социальный, креативный и духовный.

Следует заметить, что появление в семье больного ребенка является пролонгированным психотравмирующим фактором, провоцирующим личностные поведенческие деформации родителей. Отметим также, что родители детей с ОВЗ оказываются беспомощными и по меткому выражению Г.В. Ткаченко, находятся во «внутреннем» (психологическом) и «внешним» (социальном) тупике [11, 8].

Все это в совокупности обусловливает острую необходимость оказания семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, специальной комплексной психологической помощи. Осуществляя психологическое сопровождение семей, имеющих детей с ОВЗ, необходимо решить следующие задачи:

- определить степень соответствия условий, в которых растет и воспитывается ребенок дома, требованиям его возрастного развития;

- выявить внутрисемейные факторы как способствующие, так и препятствующие гармоничному развитию ребенка с ОВЗ в семье;

- установить причины, дестабилизирующие внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения;

- признать неадекватные модели воспитания и деструктивные формы общения в семье;

- наметить пути гармонизации внутрисемейного климата;

- сформулировать направления социализации детей с особыми возможностями здоровья и их семей [10, 10].

При психологическом сопровождении следует учитывать, что в семье с ребенком с отклонениями в развитии, ценностные ориентации и мотивационные установки родителей смещаются и деформируются. Непринятие дефекта своего ребенка, чаще всего, приводит к продолжительной социальной дезадаптации родителя, к внутриличностному конфликту всей семьи в целом [7, 4].

Рудольф Дрейкурс заметил, что плохо ведущие себя дети с ОВЗ – это дети, потерявшие уверенность в своих силах. Ощущение собственной неадекватности, ущербности может толкнуть ребенка на компенсацию или сверх компенсацию испытываемого при этом чувства неполноценности [1, 25].

Изучив причины развивающихся страданий, Б.З. Драпкин предложил действенные механизмы профилактики и терапии развивающихся депривационных и постдепривационных расстройств. В психотерапевтической практике сопровождения семей с детьми с ОВЗ, автор и его последователи активно используют созданный метод психотерапии: «Витамин материнской любви» [3, 47].

Учитывая выше сказанное, есть все основания полагать, что ранняя помощь семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, должна быть направлена, прежде всего, на:

- нормализацию психоэмоционального состояния родителей;

- помощь в поиске внутренних ресурсов для принятия новой жизненной ситуации – появление «особого» ребенка;

- включение родителей в коррекционный процесс;

- обучение родителей навыкам выполнения коррекционных упражнений с ребенком.

На сегодняшний день, О.Б. Дудко разработан алгоритм психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, включающий в себя четыре этапа:

- I этап – пропедевтический (установление эмоционального контакта);

- II этап – диагностический (выявление социально-психологического статуса семьи ребенка с ОВЗ);

- III этап – компенсирующий (осуществление адекватного, эффективного психолого-педагогического сопровождения семьи);

- IV этап – контрольный (осуществление дифференцированного подхода к определению условий обучения в следующем звене образовательного процесса [4].

В соответствии с вышеперечисленными этапами можно выделить следующие виды психолого-педагогической помощи семье: информирование и индивидуальное консультирование.

Мы рассматриваем психологическое консультирование как помощь родителям: в налаживании конструктивных отношений со своим «особым» ребенком, как процесс информирования о нормативно-правовых аспектах будущего семейной системы. Немало важным условием психологического сопровождения является устранение «информационного вакуума», прогнозирование возможностей развития и обучения ребенка с ОВЗ. Обсуждение проблемы психологического сопровождения семьи позволяет выделить адекватную трехстороннюю модель консультирования, предусматривающую:

- семейное консультирование;

- индивидуальные занятия с ребенком в присутствии матери;

- групповую работу.

С точки зрения В.В. Ткачевой алгоритм психологического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, может быть представлен в виде следующих этапов:

- исследование семьи: изучение особенностей функционирования семейной системы, выявление ее скрытых ресурсов, сбор информации о социальном окружении, изучение потребностей родителей и ребенка;

- установление контакта, работа на преодоление реакций психологических защит, мотивирование на сотрудничество;

- оценка путей оказания психолого-педагогической помощи;

- выбор направлений работы в зависимости от результатов диагностики;

- работа специалистов по оказанию психолого-педагогической помощи семье, направленной на активизацию социальной позиции родителей, восстановление и расширение социальных связей, поиск собственных ресурсов;

- анализ эффективности достигнутых результатов [10, 1].

Из сказанного становится очевидным, что перечисленные этапы психологического сопровождения семьи, будут способствовать развитию родительской компетенции, гармонизации внутрисемейных взаимоотношений, оптимальному функционированию семьи, эффективной коммуникации и реалистичному отношению к особенностям ребенка с ОВЗ.

Несомненно, создание и поддержание в семье здорового психологического климата служит гарантией согласованного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья ОВЗ и позволяет полнее раскрыть его потенциальные возможности и актуальные ресурсы.

Список использованной литературы:

1. Бернис, Б. Гарольд В. Макаби Консультирование семьи / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2004.– 416 с. – С. 25.

2. Гусакова М.П. Психологическое консультирование. Теория и практика / М.П. Гусакова. – М.: Эксмо, 2010. – С. 71.

3. Драпкин Б.З. Семейная психотерапия / Б.З. Драпкин. – М.: ДеЛипринт, 2005. – 260 с. – С. 4-5; 47-49.

4. Дудко О.Б. Совершенствование профессиональной компетенции учителя-дефектолога в области взаимодействия с семьями дошкольников с ЗПР. – Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2009.

5. Королева Ю.А. Психологическое сопровождение социального взаимодействия детей с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения в школе-интернате / Ю.А. Королева // Педагогика и психология: становление, ценности и приоритеты: монография / под общ. ред. О.И. Кирикова. – Воронеж: ВГПУ, 2011. – С. 84-98.

6. Кормушина Н.Г. Использование Арт-терапии как технологии оптимизации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Г. Кормушина //Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: мат. Всероссийской науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С.150-156.

7. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие / И.Ю. Левченко, В.В.Ткачева. – М.: Просвещение, 2008.

8. Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации / Н.Г. Осухова // Школьный психолог. – 2001. - №31.

9. Поташова И.И. Современные технологии оказания консультативной помощи родителям, воспитывающим ребенка-инвалида: метод. пособие / И.И.

Поташова, Е.Д. Худенко, И.В. Кальянов, Ю.Н. Луданова, М.Н. Любимова и др. – М., 2008.

10. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование / В.В. Ткачева. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 152 с.

11. Ткаченко Г.В. Семья, как развивающая среда для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья: Сб. статей. – Вып. 5. – М.: Институт психологии, социологии и социальных отношений, 2015. – С. 22.

© Н.Г. Кормушина

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА

Кузьменко Наталья Ивановна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
социальной работы и психолого-педагогического образования
ГОУ ВО «Магнитогорский государственный университет
им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Россия
E-mail: nikuzmenko@bk.ru

Аннотация. В статье раскрыто содержание понятия «инклюзивная готовность ребенка к образованию», «инклюзивное мышление педагога». По мнению автора, семья является важнейшим субъектом инклюзивного образования и необходимым фактором формирования инклюзивной готовности ребенка.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная готовность ребенка, инклюзивное мышление педагога.

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE FORMATION OF THE INCLUSIVE READINESS OF THE CHILD

Kuzmenko Natalia,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Social Work and Psycho-Pedagogical Education Chair
Institute of Education, Psychology and Social Work,

Nosov Magnitogorsk State Technical University
Magnitogorsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of inclusive education. It includes the definitions: «inclusive education», «inclusive readiness for the education», «pedagogical and inclusive mentality». The author tells us about the parents' role in the child's inclusive readiness formation and accentuates the importance of the process.

Key words: inclusive education, inclusive readiness for the education, pedagogical and inclusive mentality.

Актуальность проблемы организации инклюзивного образования в настоящее время не вызывает сомнений. Реализация инклюзивного подхода в образовании детей с ограниченными возможностями и особыми образовательными потребностями позволяет создать им условия для полноценного развития личности, социализации и интеграции в общество. В связи с этим, под инклюзивным образованием понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [7].

Однако, на пути становления инклюзивного образования в контексте современных условий мы наблюдаем ряд сложностей, которые несколько замедляют данный процесс [2].

Одним из наиболее значимых субъективных факторов, негативно сказывающихся на реализации инклюзивного подхода в образовании, на наш взгляд, является неготовность субъектов образовательного процесса.

В настоящее время в научной литературе представлено и обосновано понятие инклюзивной готовности, которое определяется как готовность к работе в условиях инклюзивного образования и трактуется как сложное интегральное субъектное качество личности, которое позволяет успешно реализовывать профессиональные и научно-педагогические компетенции и опирается на соответствующую подготовку [8].

Как видим из трактовки данного понятия, автор представляет инклюзивную готовность как компонент профессиональной культуры педагога, которую в контексте инклюзивного образования понимает как инклюзивную. Отсюда и компоненты инклюзивной готовности, названные автором: информационно-компетентностный, эмпатический, мотивационный и операционально-деятельностный. Профессиональная культура педагога

является одним из критериев развитости педагогического мышления. Инклюзивная культура, соответственно, – критерием инклюзивного. Под инклюзивным мышлением педагога мы понимаем в наивысшей степени диалектичное, рефлексивное эколого-педагогическое мышление [1], движущееся в пирамиде интегративных психолого-педагогических, социально-экологических, реабилитационных и специально-педагогических понятий.

Представляя понятие инклюзивной готовности, в контексте рассматриваемой проблемы, мы считаем допустимым его применение за пределами профессиональной педагогической культуры, подразумевая возможность распространения данного понятия на общечеловеческую культуру. Исходя из этого, считаем, что инклюзивная готовность как явление вполне может проявлять себя и в отношении ребенка как участника инклюзивного образовательного процесса. Здесь под инклюзивной готовностью ребенка мы понимаем: готовность к условиям инклюзивного образования, включающую, психологическую, социальную и средовую адаптированность личности, ее мотивированность на продуктивное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса. Считаем, что содержательная сторона инклюзивной готовности ребенка требует тщательной проработки.

Отметим, важную роль семьи в формировании инклюзивной готовности ребенка к образовательному процессу. Нет сомнений, что общая культура родителей, их воспитательный потенциал в значительной степени сказываются на формировании у ребенка образа мира и его места в нем. Социально-ролевая адаптированность родителей, включенных в реабилитационный процесс, подразумевает такие составляющие как: отношение к ребенку, реабилитационную активность, реабилитационную культуру (состоящую, в свою очередь, из аксиологического, когнитивного и праксиологического компонентов).

Отношение к ребенку, родительские установки и специфика внутрисемейных отношений, несомненно, предопределяют развитие личности и формирование у нее социально-значимых качеств. Нет сомнений, что в семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, имеющей конструктивное отношение к нему, высокую реабилитационную активность и мотивированность на создание необходимых условий для полноценного развития личности, в семье, опирающейся на аксиологические ценности и установки, создаются необходимые условия для развития социально активной, личности, способной полноценно функционировать в социальном пространстве.

Учитывая все вышесказанное отметим, что родители являются важнейшим субъектом инклюзивного образовательного пространства и от их позиции в вопросе создания условий, необходимых для реализации идеи инклюзивного образования во-многом зависит успех данного процесса.

Список использованной литературы:

1. Kuzmenko N. Dialectics of ecological and pedagogical thinking / N. Kuzmenko // International Conference «Role of nonmaterial factors in ensuring the social and psychological condition of a society». Conference Proceedings 2013. – С. 93-99.

2. Андрусяк Н.Ю. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы / Н.Ю. Андрусяк, И.В. Гурьянова, Н.И. Кузьменко // Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей : сб. материалов I Междунар. науч.-практ. конф. (Барановичи, 26-27 мая 2016 г.) / М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет, фак. педагогики и психологии; ред-кол.: Е.А. Клещёва (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи: БарГУ, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-R); 12х12 + рук. пользователя (5 с.). – (Электронная книга). – С. 7-11.

3. Иржанова А.А. Влияние социальной активности на становление личности / А.А. Иржанова, О.С. Маметьева // Молодежь в современном обществе: Сборник материалов Всероссийской заочной научно-практической конференции / под ред. С.А. Бурилкиной, Б.Т. Ищановой, О.Л. Потрикеевой, Е.Н. Ращикулиной, Г.А. Супруненко. – 2015. – С. 102-104.

4. Кузьменко Н.И. Проблема содержания понятия «семья группы риска» / Н.И. Кузьменко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. - № 50-51. – С. 107-111.

5. Кузьменко Н.И. О вопросе организации инклюзивного образования в современных условиях Научное электронное издание / Н.И. Кузьменко // Специальное образование: традиции и инновации: Материалы V международной научно-практической конференции, г. Минск, 14-15 апреля 2016г.: [сайт] [2016]: htpp://bspu.by (дата обращения: 10.05.2016).

6. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. - №50-51. – С. 107-111.

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273.

8. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В.В. Хитрюк

// Вестник Брянского государственного университета. – 2012. - №1(1). – С.80-84.

© Н.И. Кузьменко

ИНТЕРНЕТ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ СВЯЗИ С МИРОМ И ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ

Курачев Дмитрий Геннадьевич,
доктор философских наук,
Брянский филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»
г. Брянск, Россия

THE INTERNET AS A WAY OF CONNECTION WITH THE WORLD AND EDUCATION OF PERSONS WITH DISABILITIES

Kurachev Dmitry,
Doctor of Philosophy
Bryansk Branch of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
Bryansk, Russia

Среди общей численности населения Российской Федерации уровень инвалидизации населения составляет ощутимый показатель в 9,2% [1], что представляет собой весьма социально-значимую демографическую единицу. Инвалидность – больше, чем просто медицинское понятие, в значительной степени это явление социальное. Социальный аспект проблемы инвалидности зависит от того, насколько гуманно и цивилизованно общество в целом. Ограничение возможностей следует рассматривать как явление, характеризующееся не только нарушениями функций организма, но и недостаточностью внешних условий, так называемой «доступной среды». Таким образом «инвалидность» – понятие, которое определяется результатом взаимодействия между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенчески-средовыми барьерами, которые мешают их эффективному участию в жизни общества.

Программой проведения исследования было предусмотрено анкетирование в г. Брянске, а также в муниципальных районах Брянской области и городских округах (27 муниципальных районов Брянской области и 7 городских округов). Исследовалась группа населения, имеющая инвалидность по зрению (слепые и слабовидящие); по слуху (позднооглохшие, рано оглохшие, слабослышащие), а также инвалиды с нарушением опорно-двигательного аппарата и инвалиды, передвигающиеся на кресле-коляске. В исследовании принимало участие: 2799 инвалидов и 504 не инвалида. Совокупная выборка составила 3303 человека.

Исследование проводилось в рамках реализации мероприятий подпрограммы «Доступная среда» государственной программы «Социальная и демографическая политика Брянской области» (2014-2020 гг.) и предусматривало изучение следующих целевых показателей.

Выбор человеком с ограниченными возможностями наиболее значимых для него целей и мотивов осуществляется через ориентации на основе оценивания собственных объективных возможностей. Оценивая значимость областей и явлений общественной жизни, инвалид соотносит их со своими ценностно-мотивационными установками, которые суть определяют его личностный и социальный портрет.

В процессе настоящего исследования выявлено, что важными ценностями являются также материальный успех, межличностные контакты, работа и образование. Менее всего значимы ценностные приоритеты, связанные с властью и влиянием, привлекательностью и известностью.

Установлено, что инвалиды, так и здоровые люди в целом живут в рамках единого смыслообразующего ценностного ряда и единой системы личностных координат. Это придаёт человеку с ограниченными физическими возможностями духовные ресурсы для социальной адаптации и компенсации своего дефекта. С учетом того, что ценностно-мотивационная сфера является фундаментальным критерием в структуре личности, инвалид абсолютно такой же человек, как и здоровой.

Подавляющее большинство инвалидов (за исключением отдельных единичных случаев) в своих ценностных установках ориентированы на полноценный образ жизни, во всех аспектах социальных практик, соотносимый с образом жизни так называемых здоровых людей. Как сами инвалиды, так и здоровые респонденты считают, что инвалидам следует работать; посещать театры, музеи, стадионы; заниматься спортом; создавать семьи; заводить детей и веселиться.

В декларируемом перечне полноценного образа жизни максимально соответствующего повседневным практикам, установкам, ценностям и мотивам здорового человека, качественный анализ выявил у инвалидов некоторые довольно существенные признаки эмоциональной депривации. Это свидетельствует о том, что, несмотря на то, что на когнитивном уровне ряды ценностей, мотивов, обуславливающих социальные установки и практики здоровых людей и инвалидов соизмеримо соотносятся и даже фактически совпадают, однако на эмоциональном уровне данные ценности и мотивы у инвалидов представлены в недостаточной своей удовлетворенности. Эта неудовлетворенность склонна прогрессировать в зависимости от усиления глубины дефекта и более старшего (пенсионного возраста). Причины данной неудовлетворенности обусловлены низким материальным достатком, зависимым положением, неопределенностью, физическими страданиями и ограничениями, а также, что немаловажно недостаточной сформированной средой.

Безусловно, что эмоциональный негатив и неудовлетворённость является дополнительным фактором социального риска у инвалидов. Вкрапления в ценности и установки элементов эмоциональной неудовлетворённости, создает предпосылки, способные провоцировать ценностно-ориентационную деформацию личности людей с ограниченными возможностями, вызывать алкоголизм, наркоманию и другие компенсаторно-защитные формы ухода от реальности вплоть до серьезных жизненных кризисов и суицида.

Для решения социальных проблем инвалидов с успехом может быть использована глобальная сеть.

На сегодняшний день Интернет – самая удобная и перспективная форма коммуникативных технологий, обеспечивающая эффективную связь с миром и другими людьми. На сегодняшний день существуют специфические Интернет-ресурсы для людей с ограниченными физическими возможностями.

Таблица 1

Наличие в доме интернета

Респонденты	Инвалиды	Здоровые
1) интернет есть	33,8%	68,1%
2) интернета нет	49,3%	21,6%
3) имеется, но я им не пользуюсь	16,9%	10,3%

Весьма показательным является факт, что у половины опрашиваемых инвалидов нет в доме интернета. Еще у весомой части интернет есть, но они им

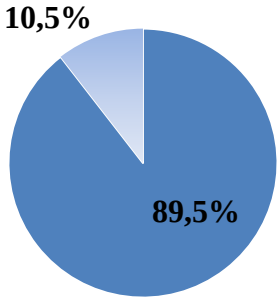
не пользуются. Наиболее плохо с инновационными коммуникативными технологиями дело обстоит у инвалидов старшего возраста (таблица 1).

Инвалиды, которые могут пользоваться глобальной сетью, находятся в гораздо более выигрышном положении по отношению к тем, кто этого делать не может. Интернет предоставляет массу возможностей для людей с особыми нуждами, дает дополнительные рычаги для борьбы со своим недугом, и выстраивания взаимоотношения с окружающим миром. Инвалиды имеют потенциальную возможность не просто уходить, и погружается в мир глобальной сети, но и работать в ней, получать образование и многое другое.

Не владение компьютерной грамотностью невозможность и неумение пользоваться интернетом являются мощными негативными барьерами, препятствующими нормальной социализации инвалидов сужающими их возможности в условиях современного, мира усугубляющие коллапс социального и коммуникационного пространства их личности.

На сегодняшний день необходимы специальные программы для повышения компьютерной грамотности инвалидов (в особенности среднего и старшего возраста), пропаганда в их среде многомерных и разнообразных возможностей интернета. Одним из факторов повышения коммуникационной активности является, в том числе предоставление льгот и субсидий по пользованию глобальной сетью.

Осведомленность о программах по инвалидности за последнее время



В целом можно констатировать, что инвалиды страдают не только от сужения своего физического существования в объективном территориальном пространстве, но и имеют серьезные проблемы с пространством коммуникационным. Инвалиды не достаточно хорошо ориентируются даже в тех информационных потоках, которые касаются их непосредственных интересов и нужд. Как видно из ниже представленной диаграммы подавляющее большинство инвалидов не осведомлены ни о каких государственный социальных программах имеющих отношение к инвалидам.

Список использованной литературы:

1. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации «О реализации мер, направленных на развитие трудовой занятости инвалидов». Информация от 03.04. 2013 г. http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/migration/12, С. 1.

© Д.Г. Курачев

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ШКОЛЬНОМ ЛОГОПУНКТЕ

Кутц Полина Андреевна,
студентка ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия
E-mail: kuttcpolina@list.ru
Викжанович Светлана Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия
E-mail: vikzhanovich@omgu.ru

Аннотация. В статье рассматривается формирование глагольного словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи в общеобразовательной школе на логопункте. Представлены результаты проведенного исследования.

Ключевые слова: школьный логопункт, общее недоразвитие речи, глагольный словарный запас, предикативная лексика.

VERBAL VOCABULARY RESEARCH OF PRIMARY SCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH AT THE SCHOOL SPEECH THERAPY POINT

KuttsPolina,
Student of Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russia

Vikzhanovich Svetlana,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Special Education
Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russia

Abstract. The article deals with the formation of verbal vocabulary of primary school children with the general underdevelopment of speech in a secondary school at the speech therapy point. The results of the study arepresented.

Key words: the speech therapy point, general underdevelopment of speech,verbal vocabulary, predicative lexicon.

Предикат, как один из основных компонентов речи, играет большую роль при построении словосочетаний, предложений и целых текстов. Глагол является основой предикативной лексики, овладевая которой ребенок познает окружающий мир и описывает происходящее в окружающем мире с большей точностью.

Лингвисты выделяют семь лексико-семантических поля, по которым можно классифицировать предикат: поле «бытовые глаголы», «движения и крики животных», поле «движение», поле «состояние или чувства», поле «процессы, происходящие в природе», поле, связанное с профессиями. Каждое из подобных полей включает большое количество глаголов, но для условного деления такое разделение является приемлемым.

У детей с общим недоразвитием (ОНР) отмечается бедность, стереотипность и однотипность, недостаточная сформированность глагольного словарного запаса, что отмечается в трудах С.Н. Коноваловой [3].

На первом уровне речевого развития дети имеют низкий объем словарного запаса. Дети активно используют паралингвистические средства. Слова-действия непопулярны в лексиконе и в основном выражены звукоподражаниями. Одно и то же слово может быть выражено и предметом, и действием, и обобщением, и ситуацией в целом (к примеру, условный слог «ба» может быть и бабушкой, глаголом падать или иметь ситуативный характер – мишка упал).

Следующий, второй, уровень речевого развития характеризуется наличием большей потребности в общении. Глагольный словарный запас становится богаче и разнообразнее, но встречаются ошибки в понимании и употреблении приставочных и возвратных глаголов. Дети не могут слово-действие использовать в предложении в нужном контексте [5].

На третьем уровне речевого развития, который наблюдается у старших дошкольников и у младших школьников исследователи отмечают уменьшение числа ошибок, связанных с изменением глаголов по грамматическим категориям. Наблюдаются проблемы в употреблении глаголов в нужном времени при составлении рассказов [5].

С.Н. Викжанович пишет, что младшие школьники с ОНР имеют значительные трудности в подборе антонимов и синонимов к искомым глаголам. Помимо замен встречаются проблемы в актуализации словаря, которые можно увидеть в искажениях звуковой структуры слова (*кукарекает – кукаречет, мычит – мыкает*)[1].

Одним из критериев в усвоении глагольного словарного запаса у младших школьников с ОНР (III уровень) является учет гендерного признака. В научной литературе отмечаются различия между мальчиками и девочками в темпах и качестве мотивации деятельности и оценке достижений, в поведении, интеллектуального развития, эмоциональных реакций. В речи происходит идентичная ситуация.

Было проведено исследование на школьном логопункте при БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа №142». В обследовании приняло восемь человек, из которых четыре девочки и четыре мальчика с диагнозом ОНР (III уровень). Дети обучаются во втором классе, и средний возраст испытуемых составил 8-9 лет.

На основании полученных результатов было выявлено, что дети имеют недостаточной уровень сформированности глагольного словарного запаса.

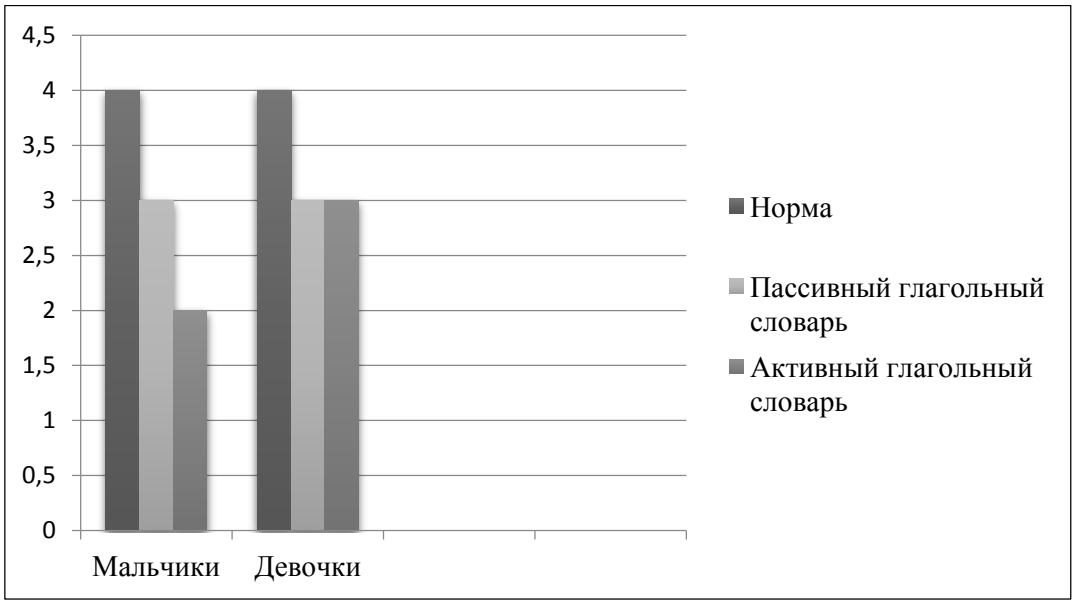


Рисунок 1.– Уровень сформированности глагольного словарного запаса с учетом гендерного признака

У детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) наблюдается следующий уровень сформированности глагольного словарного запаса: у девочек и у мальчиков уровень владения пассивным глагольным словарем находится на нижней границе уровня выше среднего. Уровень владения активным глагольным словарным запасом следующий: также нижняя граница уровня выше среднего у девочек, а у мальчиков выявлен средний уровень.

Таким образом, было выявлено, что развитие предикативной лексики отстает от нормы, видна разница в различии формирования пассивного и активного словаря. Помимо этого, наблюдается количественное отличие активного глагольного словаря у мальчиков и девочек.

Список использованной литературы:

1. Викжанович С.Н. Особенности развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи словаря синонимов / С.Н. Викжанович // В мире научных открытий. – 2015. - №5.2(65).– С. 612-617.

2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.

3. Коновалова С.Н. Особенности овладения предикативной лексикой дошкольниками с общим недоразвитием речи / С.Н. Коновалова // Дефектология. – 2006. - № 3. – С. 59-67.

4. Кутц П.А. Особенности формирования у детей с ОНР (III уровень) глагольного словарного запаса с учетом гендерного признака / П.А. Кутц, С.Н. Викжанович // Новые технологии в образовании: материалы V Международной научно-практической конференции. – Красноярск: Издательство «Научно-инновационный центр», 2016. – С. 74-78.

5. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е.Левина. – М.: Просвещение, 1968. – С. 31-54.

6. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1965. – 245с.

© П.А. Кутц, С.Н. Викжанович

ФАКТОРЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (НА ОСНОВЕ ОПЫТА ВЕЛИКОБРИТАНИИ)

Кэрролл Валерия Владимировна,
кандидат психологических наук, старший преподаватель

Университет г. Линкольна
г. Линкольн, Великобритания
E-mai: vcarroll@lincoln.ac.uk
Макала Талтон,
Университет г. Линкольна
г. Линкольн, Великобритания

Аннотация. В данной статье предлагается рассмотреть факторы инклюзивного образования с детьми с ограниченными возможностями аутистического спектра (на примере опыта в Великобритании). Данные факторы были выявлены на основе контент-анализа научных статей, посвященных инклюзии детей в мейнстрим, опубликованных с 2005 г. Было выявлено семь факторов успешного включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные учреждения: дополнительный персонал, коммуникация, специальная подготовка, взаимоотношения со сверстниками, специальные программы и обучающие технологии, организационная культура и установки и взаимоотношения с учителем.

Ключевые слова: инклюзивное образование в Великобритании, дети с особыми образовательными потребностями аутистического спектра.

FACTORS OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES AUTISM SPECTRUM (BASED ON UK EXPERIENCE)

Dr Valeria Carroll,
Senior Lecturer, School of Health and Social Care
Lincoln University
Lincoln, UK
Macala Talton
BSc Health and Social Care
Lincoln University
Lincoln, UK

Abstract. This article aims to identify which factors influence the successful inclusion of children and young people with ASD in mainstream schoolsin the UK. Only literature published between 2005 and 2015 is included within the literature review, as is literature written in English. The literature is analysed using a Critical

Appraisal Skills Programme tool, and themes are identified using Thematic Analysis. The results present seven themes that are identified from the literature as factors that influence the successful inclusion of individuals with ASD within mainstream schools. The identified themes are: Support Staff, Communication, Staff Training, Relationships with Peers, Interventions and Teaching Strategies, Organisational Culture and Attitudes and Relationships with Teacher. The implication sassociated with the sethe mesare then discussed.

Key words: inclusive education in the UK, children with special educational needs the autistic spectrum.

В данной статье будут описаны результаты систематического анализа литературы, целью которого было выявление факторов эффективного включения детей с ограниченными возможностями в мейнстрим. Согласно последним статистическим данным (опубликованным Министерством Образования Англии в январе 2016 г.) в Англии насчитывается около 1,3 млн. детей с особыми образовательными потребностями (15,4%) [6]. Согласно последнему отчету (опубликованным Министерством Образования Англии в январе 2016 г.) о количестве детей с комплексными образовательными потребностями, которым необходима интегрированная помощь служб образования, здоровья и социальной помощи (т.е. необходимо наличие индивидуального плана – EHCplan согласно Закону о детях и семьях 2014 г. (the Childrenand Families Act 2014) [5], количество детей с ограниченными возможностями аутистического спектра составляет большинство в данной группе – 24,5% [6]. В связи с этим, исследование было посвящено именно изучению факторов инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями аутистического спектра. Однако, вполне возможно, что данные факторы имеют более универсальный характер, что будет целью наших последующих исследований.

Для контент-анализа были отобраны научные статьи, опубликованные на английском языке с 2005 г. (2005-2015 гг.). Прежде чем приступить к анализу результатов, статьи были подвержены анализу по методике CASP. Контент-анализ факторов инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями аутистичского спектра в мейнстриме в Англии позволил выявить следующие факторы успешной инклюзии: дополнительный персонал (помощники учителей, тьюторы), коммуникация (использование методов успешной коммуникации), специальная подготовка/переподготовка профессионалов, работающих с детьми (например, обучению специальным

методам коммуникации), взаимоотношения со сверстниками (включение ребенка в среду зависит от его принятия сверстниками), специальные программы и обучающие технологии (учитывающие индивидуальные особенности детей), организационная культура и установки (которые проявляются в отношении к детям с ограниченными возможностями) и взаимоотношения с учителем. На первый взгляд, данные факторы взаимосвязаны, но при этом существует специфика и насыщенность каждого из них, что особенно значимо для обеспечения инклюзии.

Дополнительный персонал (помощники учителей, тьюторы).

Дополнительный персонал является важным ресурсом инклюзивной культуры в мейнстриме, о чем собственно свидетельствует выраженность данного фактора – 40% публикаций упоминают данный фактор при работе с детьми и подростками с ограниченными возможностями аутистического спектра в мейнстриме [4; 8; 11; 17; 23]. При этом авторы используют такую терминологию как помогающий персонал (supportstaff) и помощники учителей (teachingassistants). Однако зачастую авторы критикуют работу дополнительного персонала, делая акцент на том, что она должна соответствовать требованиям [17], однако при этом не прописывают, каковы же эти требования. Так же, хотя наличие дополнительного персонала является важным фактором инклюзии, особое значение при этом имеет наличие специальной подготовки и опыта работы с детьми с ограниченными возможностями [4].

Наличие дополнительного персонала помогает ребенку справиться с тревогой, негативными эмоциональными реакциями ввиду сложностей поведенческого характера в мейнстриме, что собственно способствует инклюзии [11]. Однако, с другой стороны, при наличии дополнительного персонала во время уроков возникает иная проблема для инклюзии – это опосредованность отношений со сверстниками и с самим учителем. Поскольку ребенок с ограниченными возможностями работает с помощником учителя, то и выстраивает отношения напрямую именно с этим профессионалом, в то время как учитель больше обращает свое внимание на других детей в классе, тем самым меньше взаимодействует с самим ребенком с ограниченными возможностями аутистического спектра. Таким образом, данный фактор воспринимается как барьер установления отношений с учителем в классе, что важно для успеха инклюзии. Так же наличие дополнительного персонала выделяет ребенка в классе, что является барьером установления социальных контактов со сверстниками и поддержанию дружеских отношений, что

собственно и является особенно значимым фактором в мейнстриме для самого ребенка [20].

Коммуникация (использование методов успешной коммуникации).

Методы успешной коммуникации, так же положительно влияют на инклюзию детей и подростков с ограниченными возможностями аутистического спектра в мейнстриме (40% научных статей посвящены данной тематике). При этом внутри данной группы факторов были выявлены следующие подгруппы: использование методов визуальной стимуляции, аугментативные (усиливающие) методы (когда дополнительные средства используются, чтобы улучшить вербальную коммуникацию) и язык.

- *использование методов визуальной стимуляции*, как показывает анализ литературы, является одним из способов коммуникации с детьми с ограниченными возможностями аутистического спектра в общеобразовательном классе (мейнстриме). Более того, некоторые авторы считают, что если дети с особыми образовательными потребностями предпочитают визуальную форму подачи информации, а у других детей нет возражений по этому поводу, то собственно ориентациия на визуальные методы и является основой инклюзивной методики обучения всех детей [12]. Например, исследование с подростками (11-14 лет) показало, что использование комиксов при обучении (как визуального стимула) позволило достичь большей эффективности регуляции поведения детьми с особыми образовательными потребностями аутистического спектра, и тем самым усилить успех включения ребенка в образовательную среду [1]. Однако, при этом необходимо учитывать и ограничения используемых методов визуальной стимуляции, необходимо, чтобы при выборе методов учитывались индивидуальные особенности детей с особыми образовательными потребностями, их предпочтения, а также образовательные цели, прописанные в ОЗС плане [5].

- *аугментативные (усиливающие) методы* могут использоваться в инклюзивном общеобразовательном учреждении, поскольку они приемлемы и при работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности аутистического спектра, и с детьми, не имеющими таких потребностей [13; 17; 19]. Аугментативные методы, например, могут включать в себя систему обмена картинками (PECs), язык жестов (макатон) и мультимедийные методы [22].

- *язык;* язык, которым пользуются учителя и дополнительный персонал, как показало данное исследование, является одним из наиболее значимых факторов успешности инклюзивного образования для детей с особыми

образовательными потребностями аутистического спектра. При этом необходимо учитывать следующие критерии: простота инструкций, точность и детализированность подаваемой информации и избегать использование сарказма [9; 12]. При этом особую роль играет использование методики социальных сигналов (socialsignalling) при общении с детьми с ограниченными возможностями аутистического спектра. Используя данную методику, учитель должен осознавать как он передает информацию, как устанавливает контакт с ребенком, как он может регулировать его/ее внимание, например, обращаясь по имени.

Специальная подготовка/переподготовка профессионалов, работающих с детьми.

Специальная подготовка профессионалов (учителей, помощников учителей и тьюторов) так же влияет на инклюзию детей и подростков с особыми образовательными потребностями аутистического спектра. Исследования подтверждают, что одним из барьеров инклюзивного образования является отсутствие специальных знаний и навыков у учителей и дополнительного персонала [4]. Поэтому собственно для создания инклюзивной культуры мейнстрима необходимо предлагать специальную подготовку специалистам по работе с детьми, делая акцент на работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В таком случае, специалисты будут чувствовать себя более уверенно и тем самым позитивно влиять на взаимоотношения с ребенком. Отсутствие такой специальной подготовки приводит к негативным последствиям попыток включения детей с особыми образовательными потребностями в мейнстрим: часто в таких случаях возникает психологическая зависимость, возникают конфликты, появляются чувства недоверия к системе образования [17]. Более того, специалисты-практики, которые не имеют специальной подготовки могут неправильно интепретировать поведение ребенка и тем самым эскалировать негативные проявления вплоть до снижения развития ребенка в академическом и социальном плане.

Необходимо однако отметить, что несмотря на то, что в большинстве публикаций авторы упоминают значимость специальной подготовки специалистов, в то же время они редко прописывают какая же собственно должна быть программа, какие основные критерии необходимо учитывать при создании такой программы. Некоторые авторы считают, что необходимо сделать акцент на знании и понимании самого феномена аутизма, каковы его проявления и какими навыками должен обладать специалист при работе с

ребенком с ограниченными возможностями аутистического спектра [8; 12]. Другие авторы делают акцент на том, что специальная подготовка позволяет снизить уровень тревоги специалистов-практиков и поэтому фокусом специальной программы становится саморегуляция [20].

Взаимоотношения со сверстниками.

Взаимоотношение и взаимодействие со сверстниками также является значимым фактором успешной инклюзии детей и подростков с ограниченными возможностями аутистического спектра. Ряд авторов выделяют дружеские отношения и принятие ребенка сверстниками как важный фасилитативный фактор социальной инклюзии, а соответственно и полной инклюзии ребенка в мейнстрим [10; 20]. Дружеские отношения между детьми с ограниченными возможностями аутистического спектра и их сверстниками важны, поскольку дети помогают постигать академические дисциплины, выступают в качестве ролевых моделей поведения, помогают овладевать социальными навыками [13]. Взаимодействие между учениками с особыми образовательными потребностями и их сверстниками приводит к тому, что дети начинают выступать посредниками в их взаимоотношениях с другими детьми, учителями и дополнительным персоналом [16].

Многие авторы, упоминая социальную инклюзию, часто упоминают и основной барьер успешного взаимодействия между детьми с ограниченными возможностями и детьми, у которых таких ограничений нет – буллинг. К сожалению, именно дети с ограниченными возможностями аутистического спектра испытывают высокий уровень неприятия среди сверстников, что приводит к буллингу [20]. Буллинг, как основной барьер инклюзии, становится основной проблемой инклюзии в мейнстриме, который необходимо постоянно искоренять [4].

Специальные программы и обучающие технологии.

В публикациях, отобранных для контент-анализа, отмечается разнообразие специальных программ и обучающих технологий, использующихся в рамках инклюзивного мейнстрима. Например, авторы особенно выделяют обучение на основе интересов ребенка (Incidental Teaching–стратегия создания инклюзивной среды, ориентированной на интересы ребенка; ребенок сам выбирает упражнения) поскольку данная методика способствует успешному включению ребенка с ограниченными возможностями в образовательную среду мейнстрима [9; 17; 19]. Так же авторы выделяют и другие методики, например, использование индивидуализированных инструкций (Discrete Trial Training–упрощение сложных заданий, пошаговое

выполнение заданий и отработка навыков), социальных историй и комиксов (Social Stories / Comic Strip Conversations – методика позволяет обучать социальным навыкам, поскольку дается описание событий и объясняется, что происходи т и почему), подсказки и поощрения, тренировку основных ответов, программу различных упражнений [9; 17; 19; 21]. При этом особенно необходимо отметить влияние прикладного анализа поведения(Applied Behavioural Analysis) для регуляции и тренировки поведения ребенка с ограниченными возможностями аутистического спектра, что собственно и способствует включению ребенка в мейнстрим и фасилитирует инклюзию [2]. И наконец, мультисенсорное обучение является еще одним методом, который успешен в инклюзивном образовании.

При этом необходимо отметить, что зачастую наличие специальных программ приводит авторов к выводу о необходимости альтернативных критериев достижения для детей с ограниченными возможностями аутистического спектра. В таком случае детям с особыми образовательными потребностями предлагаются специальные, альтернативные тесты, учитывающие их индивидуальные особенности [9]. С одной стороны, такая практика мотивирует ребенка на достижение, однако с другой стороны, сегрегирует ребенка от его сверстников, знание которых оценивается по стандартным тестам. Таким образом, необходимо пересмотреть практику оценки знаний в мейнстриме для создания инклюзивного образования.

Организационная культура и установки.

Говоря об инклюзивном образовании, авторы отмечают влияние организационных процессов на его результаты. Сложность заключается в том, что данные процессы неоднозначны и в литературе не наблюдается консенсуса по этому фактору. Например, некоторые авторы отмечают значимость превентивных мер в организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями аутистического спектра [19]. Но при этом ответственность за акцент на превентивные меры возлагается на саму организацию, что приводит к различиям в практике в различных общеобразовательных учреждениях.

Для создания инклюзивной среды авторы предлагают учитывать установки, доминирующие в организации. Например, в ряде инклюзивных школ отмечается сильная лидерская позиция и целенаправленная политика, фасилитирующая инклюзивное образование [8]. В общеобразовательном учреждении должны понимать гибкость, адаптивность образовательного процесса к потребностям детей, создавать структуры помощи и

ориентироваться на взаимодействие между профессионалами [4]. Особенно здесь необходимо отметить междисциплинарное взаимодействие, поскольку разные специалисты привносят свой вклад в создание инклюзивной среды и заботу о ребенке с ограниченными возможностями.

Взаимоотношения с учителем.

Большинство авторов соглашаются, что взаимоотношения ребенка с ограниченными возможностями определяет успех инклюзивного образования в мейнстриме. Таким образом, фактором инклюзии становится построение положительных взаимоотношений, чему способствуют положительные установки учителя к инклюзивному образованию.

Таким образом, систематический анализ литературы, посвященной инклюзивному образованию в мейнстриме детей с ограниченными возможностями аутистического спектра, в целом показал насколько значима инклюзия для развития детей. Выделенные факторы успешной инклюзии в мейнстриме так же заставляют задуматься о барьерах инклюзивного образования. Особенно сложно противостоять данным барьерам, когда один и тот же феномен и способствует, и противостоит инклюзии, например наличие дополнительного персонала или использование специальной программы, ориентированной на особые образовательные потребности ребенка.

Список использованной литературы:

1. Ahmed-Husain S. and Dunsmuir S. (2014) An evaluation of the effectiveness of Comic Strip Conversations in promoting the inclusion of young people with autism spectrum disorder in secondary schools. International Journal of Developmental Disabilities. 60 (2) 89-108 [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: http://web.b.ebscohost.com.proxy.library.lincoln.ac.uk/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=66524838-4a8f-4fc5-8acf-f4dce0e474bc%40sessionmgr114&vid=1&hid=107.

2. Autism Speaks (2016) Applied Behavioral Analysis [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: https://www.autismspeaks.org/what-autism/treatment/applied-behavior-analysis-aba.

3. Baird G., Simonoff E., Pickles A., Chandler S., Loucas T., Meldrum D. and Charman T. (2006) Prevalence of Disorders of the Autism Spectrum in a Population Cohort of Children in South Thames: The Special Needs and Autism Project (SNAP). Lancet 368 (9531) 210-215.

4. Bhagat F. (2007) Learning disabilities. Exploring inclusion and challenging policy in mainstream education. British Journal of Nursing. 16 (21) 1354-1359 [электронный ресурс] – режим доступа. – URL:

http://web.b.ebscohost.com.proxy.library.lincoln.ac.uk/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=cad48b1e-b5d6-47fd-bf89-be647b4c97e6%40sessionmgr114&vid=1&hid=107.

5. Children and Families Act 2014, London: HMSO

6. Department of Education (2015) Statements of SEN and EHC plans: England 2015 [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: Statistics: special educational needs (SEN).

7. Dillenburger K., McKerr L., Jordan J.A., Devine P. and Keenan M. (2014) Creating an inclusive society… How close are we in relation to Autism Spectrum Disorder? A General Population Survey. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 28 (4) 330-340 [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: http://onlinelibrary.wiley.com.proxy.library.lincoln.ac.uk/doi/10.1111/jar.12144/epdf.

8. Falkmer M., Anderson K., Jootsten A. and Falkmer T. (2015) Parents' perspectives on Inclusive Schools for Children with Autism Spectrum Conditions. International Journal of Disability, Development and Education. 62 (1) 1-23 [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: http://www-tandfonline-com.proxy.library.lincoln.ac.uk/doi/full/10.1080/1034912X.2014.984589.

9. Fleury V.P., Hedges S., Hume K., Browder D.M., Thompson J.L., Fallin K., Zein F.El., Klein Reutebuch C. and Vaugn S. (2014) Addressing the Academic Needs of Adolescents with Autism Spectrum Disorder in Secondary Education. Remedial and Special Education. 35 (2) 68 – 79 [электронный ресурс] – режим доступа. – URL:
http://rse.sagepub.com.proxy.library.lincoln.ac.uk/content/35/2/68.full.pdf+html.

10. Freitag S. and Dunsmuir S. (2015) The Inclusion of Children with ASD: Using the Theory of Planned Behaviour as Theoretical Framework to explore Peer Attitudes. International Journal of Disability, Development and Education. 62(4) 405-421 [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: http://www-tandfonline-com.proxy.library.lincoln.ac.uk/doi/full/10.1080/1034912X.2015.1046818.

11. Humphrey N. and Lewis S. (2008) 'Make me normal'. Autism: The International Journal of Research & Practice. 12 (1) 23-46 [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: http://aut.sagepub.com.proxy.library.lincoln.ac.uk/content/12/1/23.full.pdf+html.

12. Humphrey N. and Symes W. (2011) Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. International Journal of Inclusive Education. 17 (1) 32-46 [электронный ресурс] – режим доступа. – URLhttp://www-tandfonline-com.proxy.library.lincoln.ac.uk/doi/full/10.1080/13603116.2011.580462.

13. Jordan R. (2005) Managing autism and Asperger's syndrome in current

educational provision. PediatricRehabilitation, 8,104-112 [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: http://web.b.ebscohost.com.proxy.library.lincoln.ac.uk/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=03da5145-6db1-45a7-98f1-b6e45757fee2%40sessionmgr112&vid=1&hid=107.

14. Lal R. (2005) Effect of inclusive education on language and social development of children with autism. Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal. 16 (1) 77-84 [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: http://english.aifo.it/disability/apdrj/apdrj105/inclued.pdf.

15. Morin A. (2015) Understood, Multisensory Instruction: What You Need to Know. Understood [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: https://www.understood.org/en/school-learning/partnering-with-childs-school/instructional-strategies/multisensory-instruction-what-you-need-to-know.

16. North Shore Pediatric Therapy (2014) What is Incidental Teaching? [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: http://nspt4kids.com/healthtopics-and-conditions-database/incidental-teaching/.

17. Reiter S. and Vitani T. (2007) Inclusion of pupils with autism: The effect of an intervention program on the regular pupils' burnout, attitudes and quality of mediation. Autism: The International Journal of Research and Practice. 11 (4) 321-333 [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: http://aut.sagepub.com.proxy.library.lincoln.ac.uk/content/11/4/321.full.pdf+html.

18. Rispoli M., Neely L., Lang R. and Ganz J. (2011) Training paraprofessionals to implement interventions for people autism spectrum disorders: A systematic review. Developmental Neurorehabilitation. 14 (6) 378-388) [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: http://web.a.ebscohost.com.proxy.library.lincoln.ac.uk/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=f9ba081f-3040-4e66-9fa7-fb51d175d96f%40sessionmgr4003&vid=1&hid=4106.

19. Smith T. (2001) Discrete Trial Training in the Trearment of Autism. Focus on autism and other developmental disabilities. 16 (2) 86-92 [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: http://eds.b.ebscohost.com.proxy.library.lincoln.ac.uk/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=74c504fe-c16a-480f-ace7-f992c4d4deb9@sessionmgr120&vid=7&hid=126&preview=false.

20. Stahmer A.C., Akshoomoff N. and Cunningham A.B. (2011) Inclusion for Toddlers with Autism Spectrum Disorders. Autism: The International Journal of Research and Practice . 15 (5) 625 – 641 [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: http://aut.sagepub.com.proxy.library.lincoln.ac.uk/content/15/5/625.full.pdf+html.

21. Symes W. and Humphrey N. (2010) Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. School Psychology International. 31 (5) 478-494 [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: http://spi.sagepub.com.proxy.library.lincoln.ac.uk/content/31/5/478.full.pdf+html.

22. The National Autsistic Society (2016) Social Stories and Comic Strip Conversations [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: http://www.autism.org.uk/about/strategies/social-stories-comic-strips.aspx.

23. Triangle and NSPCC (Date Unknown) Two-Way Street [video].

24. Walker. M. (1981) What is the Makaton Vocabulary? Special Education: Forward Trends, 8 (3) 19-20 [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: https://www.makaton.org/Assets/researchPapers/walkerArmfield1981.pdf.

25. Yianni-Coudurier C., Darrou C., Lenoir P., Verrecchia B., Assouline B., Ledesert B., Michelon C., Pry R., Aussilloux C. and Baghdadli A. (2008) What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms. Journal of Intellectual Disability Research. 52 (10) 855-863 [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: http://web.b.ebscohost.com.proxy.library.lincoln.ac.uk/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=34a9e474-60b1-4767-90aa-7ca4beff9df8%40sessionmgr115&vid=1&hid=107.

© В.В. Кэрролл (Dr. Valeria Carroll), М. Талтон (Macala Talton)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНСИЛИУМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Мазова Антонина Михайловна,
заведующий инклюзивного ресурсного центра
ГБУ ОО КРЦ «Психолого-педагогического
и медико-социального сопровождения»
г. Симферополь, Республика Крым
E-mail: irc-crimea@mail.ru
Онойченко Екатерина Викторовна,
методист инклюзивного ресурсного центра
ГБУ ОО КРЦ «Психолого-педагогического
и медико-социального сопровождения»
г. Симферополь, Республика Крым
E-mail: irc-crimea@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты содержание деятельности психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации и основные этапы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии. Представлена роль ПМПК в организации деятельности психолого-медико-педагогического консилиума по реализации практики инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-медико-педагогический консилиум, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

THE ORGANIZATION FEATURES OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION COUNCIL ACTIVITIES UNDER THE INCLUSIVE EDUCATION CONDITIONS

Mazova Antonina,
Head of Inclusive Resource Center
Crimean Republic Center «Psychological and Pedagogical, Medical and Social Assistance»
Simferopol, Republic of Crimea
Onoichenko Ekaterina,
Methodologist of Inclusive Resource Center
Crimean Republic Center «Psychological and Pedagogical, Medical and Social Assistance»
Simferopol, Republic of Crimea

Abstract. The article discusses the essence of psychological, medical and pedagogical council of educational institution activities and the main steps of psychological and pedagogical assistance for students with disabilities under the inclusive education conditions. The psychological, medical and pedagogical commission role is herein presented concerning the organization of psychological, medical and pedagogical council activities that enable the practice of inclusive education.

Key words: inclusive education, psychological, medical and pedagogical council, psychological and pedagogical assistance for students with disabilities.

Психолого-медико-педагогический консилиум образовательной организации (далее – ПМПк ОО), объединяющий педагогов и специалистов учреждения для организации психолого-педагогического сопровождения учащихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, действует на основании Методических рекомендаций Министерства образования Российской Федерации «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения» от 27.03.2000 г. №127/901-6 и «Порядка организации инклюзивного обучения в образовательных организациях Республики Крым, реализующих основные общеобразовательные программы», утвержденного приказом МОНМ РК от 26.11.2014 г. №313.

Необходимым условием деятельности ПМПк является наличие в штате образовательного учреждения специалистов сопровождения (педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, социального педагога, тьютора и др.).

Консилиум образовательной организации рассматривает следующие вопросы:

- разработка, планирование и реализация единой стратегии сопровождения каждого ребёнка, нуждающегося в психолого-педагогической и медико-социальной помощи в процессе его обучения и воспитания, а также сопровождение инклюзивного образовательного процесса в целом;
- создание оптимальных специальных условий включения обучающихся с ОВЗ для получения ими доступного и качественного образования в соответствии с их особыми образовательными потребностями и возможностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием здоровья;
- налаживание партнерских отношений с родителями (законными представителями), как основы их эффективного взаимодействия со специалистами сопровождения;
- развитие инклюзивной культуры в образовательной организации, формирование инклюзивных ценностей, философии и идеологии в педагогическом, ученическом и родительском коллективах.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения требует согласованной работы «команды» педагогических работников и специалистов сопровождения с обязательным участием родителей (законных представителей).

Алгоритм взаимодействия педагогов и специалистов сопровождения в рамках деятельности консилиума образовательной организации в условиях инклюзии.

Предварительный этап. Оценка запроса, знакомство с имеющимися документами и историей развития ребенка.

1. Получение запроса на сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Таким запросом может быть поступление в образовательную организацию (далее – ОО) обучающегося с ОВЗ, имеющего коллегиальное заключение психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК) с рекомендациями на инклюзивную форму обучения, или запрос на выявление причин возникновения учебной или поведенческой проблемы у учащегося. В последнем случае запрос может исходить от любого участника образовательного процесса: классного руководителя, педагога, психолога, логопеда, родителя (законного представителя). Запрос обязательно должен фиксироваться председателем ПМПк.

2. Первичная встреча с семьей, подписание договора на согласие организации комплексного сопровождения. Специалисты знакомятся с условиями обучения и воспитания ребенка в семье, выясняют особые потребности ребенка, характер его трудностей и их запросы. Родителям разъясняются задачи сопровождения и ответственности сторон.

3. Формулирование задачи по организации процесса сопровождения обучающегося с ОВЗ.

Первый этап. Комплексный сбор данных, оценка особенностей развития, психолого-педагогическое обследование ребенка специалистами консилиума.

1. Сбор информации о развитии обучающегося с ОВЗ проходит в течение от 2-х недель до 1 месяца всеми членами ПМПк, причем информация должна быть собрана из различных источников, организована по областям развития/обучения, уровень знаний/умений представлен в четкой, объективной и измеряемой форме (рекомендации ПМПК, ИПРА ребенка-инвалида, наблюдение, углубленная диагностика различных сфер развития ребенка и комплексная оценка особенностей его психофизического состояния), выявление образовательного запроса и ожиданий родителей.

2. Комплексная оценка актуального уровня и зоны ближайшего развития, обучающегося с ОВЗ:

- нужд (потребностей), проблем, интересов, возможностей и особенностей ребенка, его сильных и слабых сторон; социальной ситуации развития, особенностей общения;

- текущего уровня знаний и умений, обучающегося с ОВЗ.

Выводы по итогам обследования, составление индивидуальных заключений, рекомендаций по созданию специальных образовательных условий каждым специалистом консилиума.

Второй этап. Заседание консилиума с целью анализа собранной информации, разработки индивидуальной программы развития обучающегося с ОВЗ, создания в учреждении оптимальных специальных условий для его обучения, воспитания и социализации.

1. Коллегиальное обсуждение и анализ результатов обследования.

2. Выработка единого представления о характере и особенностях развития ребенка:

- составление подробной характеристики ребенка по сферам развития: академическая (познавательная), коммуникативно-речевая, социальная, физическая (моторное развитие), самообслуживание, эмоционально-волевая (поведение), с обязательным учетом приоритетов и интересов ребенка;

- определение сильных и слабых сторон ребенка с ОВЗ по сферам развития.

Психолого-педагогическая характеристика и определение сильных и слабых сторон ребенка по сферам развития является основой для разработки индивидуальной программы развития (далее – ИПР).

ИПР – целостная комплексная программа, направленная на всестороннее развитие ребенка с ОВЗ в соответствии с его потребностями, особенностями и возможностями. ИПР определяет общую стратегию и конкретные шаги команды сопровождения в организации обучения и психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в рамках образовательной организации:

1. Определение общего прогноза дальнейшего развития ребенка:

- выявление приоритетных сфер развития ребенка с учетом их актуальности, проблемности и функциональности, а также влияния их на способность к усвоению образовательной программы;

- формулирование долгосрочных целей и краткосрочных задач для ИПР.

2. Составление индивидуального маршрута сопровождения ребенка. Определение вида необходимой помощи (образовательной, коррекционно-развивающей, реабилитационной), ее объема (направленность, интенсивность и

продолжительность занятий), а также основных специалистов, которые будут её оказывать.

3. Определение возможности в образовательной организации создания необходимых специальных организационных, кадровых и психолого-педагогических условий обучения ребенка с ОВЗ, включая архитектурную доступность, программно-методическое обеспечение и сетевое взаимодействие. Заполнение индивидуального маршрутного листа, в котором отражены созданные и необходимые специальные условия для ребенка, определены ответственные и сроки выполнения.

4. Распределение сфер ответственности между специалистами, разработка адаптированной образовательной программы, рабочих адаптированных программ по предметам, определение режима, форм, методов и приемов их реализации, составление коррекционно-развивающих программ специалистов сопровождения и планирование конкретных действий каждого специалиста в соответствии с ИПР. При необходимости разработка индивидуального учебного плана, отражающего предметные области, учебные предметы, коррекционные курсы, внеурочную деятельность и устанавливающего объем недельной нагрузки на обучающегося.

5. Прогнозирование результатов работы: выработка критериев оценивания прогресса, отслеживания динамики развития ребенка. Анализ эффективности программ и их корректировка.

Третий этап. Заседание консилиума с целью представления и корректировки разработанных материалов (рабочих адаптированных программ по предметам, коррекционно-развивающих программ и программ дополнительного образования, плана мероприятий по социализации и организации внеурочной деятельности) и координации деятельности различных специалистов:

1. Представление каждым специалистом разработанных методических продуктов и при необходимости их корректировка.

2. Координация и согласованность последующего взаимодействия специалистов. Создание условий для повышения профессиональной компетентности педагогов ОО по вопросам инклюзивного образования, родительской компетентности по вопросам развития и воспитания ребенка с ОВЗ в семье.

3. Составление плана реализации ИПР, определение сроков мониторинга эффективности его реализации (не реже двух раз в год). В конце первого

полугодия по итогам мониторинга в случае необходимости вносятся изменения в ИПР.

4. Составление плана оказания комплексной психолого-педагогической помощи ребенку с ОВЗ, итогом которого является расписание специальных и дополнительных услуг, предоставляемых обучающемуся как в самой ОО, так вне её.

5. Обсуждение и согласование с родителями ИПР и плана оказания комплексной психолого-педагогической помощи ребенку.

Четвертый этап. Реализация ИПР в соответствии с решением консилиума (осуществление образовательного процесса; проведение коррекционно-развивающей деятельности, социализация, отслеживание динамики развития ребенка, консультирование педагогов и родителей и выработка дальнейших рекомендаций).

Пятый этап. Коллегиальное обсуждение динамики развития и качества «включения» ребенка с ОВЗ. Проведение оценки эффективности реализации ИПР. В конце учебного года на основе анализа данных на каждого учащегося составляется характеристика, заполняется лист прогресса в ИПР по сферам развития, делаются выводы и ставятся задачи для ИПР на следующий учебный год. Вырабатываются рекомендации о дальнейшем образовательном маршруте обучающегося с ОВЗ.

Работая в команде, каждый специалист ПМПк выполняет четко определенные задачи по психолого-педагогическому сопровождению обучающегося с ОВЗ в условиях инклюзии:

- *председатель консилиума (заместитель руководителя по учебно-воспитательной работе/старший воспитатель)* осуществляет планирование, общее руководство и контроль за организацией работы команды специалистов, а также координирует их деятельность, взаимодействие и распределение обязанностей, проводит анализ эффективности работы каждого специалиста и консилиума в целом. Для конкретного ребенка с ОВЗ составляет расписание специальных образовательных и дополнительных услуг, а также индивидуальный учебный план, при необходимости;

- *специалисты психолого-педагогического сопровождения* разрабатывают индивидуальную программу развития, коррекционно-развивающие программы, комплекс мероприятий по психолого-социально-педагогическому сопровождению, систему отслеживания динамики развития ребенка по каждому выбранному направлению коррекционно-развивающей работы,

проводят коррекционные занятия и консультируют педагогов и родителей, предоставляют им конкретные рекомендации;

- *учителя/воспитатели* адаптируют программы по отдельным предметам/ образовательным областям, планирует, организуют и корректируют сам учебный процесс (сроки, содержание учебного плана, формы и методы обучения);

- *тьютор (ассистент воспитателя)* составляет режим пребывания ребенка с ОВЗ в ОО, подготавливает адаптированный дидактический материал для занятий (совместно с учителем/воспитателем), осуществляет сопровождение ребенка на учебных занятиях и во внеурочной деятельности, реализует рекомендации специалистов, ведет дневник наблюдений, при необходимости проводит индивидуальные занятия, консультирует родителей;

- *социальный педагог* разрабатывает программу формирования социальной компетентности и творческой самореализации с учетом интересов и приоритетов ребенка посредством участия его во внеурочной деятельности, внеклассных и внешкольных мероприятиях;

- *консилиум в целом* определяет критерии и условия оценивания результатов обучения для ребенка с ОВЗ в условиях инклюзии.

Кроме того, в состав консилиума, в соответствии с особыми потребностями и индивидуальными психофизическими особенностями обучающегося с ОВЗ, могут входить и другие необходимые педагоги, и специалисты – музыкальный руководитель, учитель физкультуры/специалист по адаптивной физкультуре, учитель технологии, социальные работни и др.

В соответствии с динамикой развития и обучения ребенка, запросами педагогов и/или родителей заседания консилиумов ОО могут проводиться внепланово.

ПМП консилиум ОО работает в тесной взаимосвязи со специалистами ПМПК и инклюзивного ресурсного центра. При необходимости проводятся совместные заседания или иные мероприятия, позволяющие решать актуальные вопросы инклюзивной практики в конкретном образовательном учреждении.

Роль ПМПК в организации деятельности ПМПк в условиях инклюзии представлены в таблице 1.

Таблица 1

Роль ПМПК в организации деятельности ПМПк в условиях инклюзии

ПМП консилиум	ПМПК
Предварительный этап Создание ПМП консилиума. Оценка запроса, знакомство с имеющимися документами и историей развития ребенка.	Консультирование по вопросам разработки локальной нормативно-правовой базы реализации инклюзивного образования в ОО. Ознакомление администрации ОО с алгоритмом действий по организации ИО. Информирование родителей об их правах и обязанностях, о последовательности дальнейших действий.
I этап Комплексный сбор данных, оценка особенностей развития, психолого-педагогическое обследование ребенка специалистами консилиума.	Разъяснение рекомендаций, формы, объема и условий включения, представленных в коллегиальном заключении ПМПК. Оказание консультативной помощи педагогам и специалистам по вопросам психологических особенностей ребенка с определенной нозологией, особенностей его коммуникации и поведения.
II этап Заседание консилиума с целью анализа собранной информации, разработки индивидуальной программы развития, обучающегося с ОВЗ и создания в учреждении оптимальных специальных условий для его обучения, воспитания и социализации.	Оказание консультативной помощи в заполнении индивидуального маршрутного листа, составлении подробной характеристики ребенка, в определении его сильных и слабых сторон по сферам развития, составлении ИПР и коррекционно-развивающих программ специалистов сопровождения, в выборе адаптированных методов и приемов работы с учетом индивидуальных особенностей ребенка с ОВЗ.
III этап Заседание консилиума с целью представления и корректировки разработанных материалов и координации деятельности различных специалистов.	Участие в заседаниях консилиума. Направление к имеющимся ресурсам, координация и согласование деятельности специалистов сопровождения, налаживание сетевого взаимодействия. Помощь в повышении профессиональной компетентности педагогов ОО по вопросам инклюзивного образования, родительской компетентности по вопросам развития и воспитания ребенка с ОВЗ в семье
IV этап Реализация ИПР в соответствии с решением консилиума	Оказание консультативной помощи по возникающим вопросам, при необходимости динамическое наблюдение за ребенком с целью выявления причин возникших трудностей,

	выработка рекомендаций, приглашение специалистов инклюзивного ресурсного центра и центральной ПМПК
V этап Коллегиальное обсуждение динамики развития и качества «включения» ребенка с ОВЗ. Проведение оценки эффективности реализации ИПР	Оказание консультативной помощи специалистам ПМПк и педагогам ОО, а также родителям.

Список использованной литературы:

1. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для руководителей образовательных организаций / [С. В. Алехина и др.]; Департамент образования города Москвы [и др.]. – М.: МГПУ, 2014. – 148 с. – (Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях).

2. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций / [О. Г. Приходько и др.]; Департамент образования города Москвы [и др.]. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 102 с.

3. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования / [Отв. ред. С.В. Алехина]. – М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – 334 с.

4. Специальное и инклюзивное образование в современном детском саду: сборник материалов из опыта работы / [сост. Н. В. Нищева]. – СПб.: Детство-пресс, 2015. – Вып. 1. – 238 с.

5. Письмо Министерства образования РФ «О психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения» от 27.03.2000 №127/901-6. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.edu.ru

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 24.03.2009 г. №95 «Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии» [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.edu.ru

7. Приказ МОНМ РК от 26.11.2014 г. №313 «Об утверждении Порядка организации инклюзивного обучения в образовательных организациях

Республики Крым, реализующих основные общеобразовательные программы» [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://monm.rk.gov.ru/rus/info.php?id=607656

© А.М. Мазова, Е.В. Онойченко

ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ С РЕБЕНКОМ-ИНВАЛИДОМ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Маметьева Ольга Сергеевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы
и психолого-педагогического образования
ФГБОУ ВО МГТУ им Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия
E-mail: olga_mametyeva@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается необходимость социального сопровождения семьи с ребенком-инвалидом в образовательном процессе; описывается специфика технологии психолого-педагогического сопровождения, его принципы, направления и задачи в работе с семьей ребенка-инвалида в образовательном учреждении.

Ключевые слова: технология социального сопровождения, семья, ребенок-инвалид, психолого-педагогическое сопровождение, ограниченные возможности здоровья.

TECHNOLOGY OF SOCIAL SUPPORT OF FAMILY WITH A DISABLED CHILD IN THE EDUCATION SYSTEM

Mameteva Olga,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Department of Social Work
and Psycho-Pedagogical Education
Nosov Magnitogorsk State Technical University
Magnitogorsk, Russia

Abstract. The article discusses the need for social support of families with a disabled child in the educational process. It describes the specifics of psychological

and pedagogical support technology, its principles, directions and tasks in the work with the family of a disabled child in an educational institution.

Key words: technology of social support, family, disabled child, psycho-pedagogical support, disabilities.

Оказание помощи детям и родителям, воспитывающем ребенка с отклонениями в развитии, в отечественной науке является не новой проблемой. Еще в XIX в. психологи (В.М. Бехтерев, С.С. Корсаков, И.В. Маляревский и др.) использовали благотворное влияние родителей на состояние ребенка с ОВЗ. Но, к сожалению, к середине XX столетия эти гуманистические подходы были в определенной степени забыты.

Ситуация коренным образом изменилась в 90-е годы прошлого столетия. Современные гуманистические подходы к воспитанию и адаптации в социуме детей с проблемами в развитии предполагают активное участие семьи в процессе развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим обеспечение и реализация права детей с ОВЗ на образование рассматривается как одна из важных задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития РФ (Письмо Минобрнауки России от 18.04.2008 г). В настоящее время становится актуальным поиск новых путей и форм помощи таким родителям. Своевременное оказание необходимой психолого-медико-социальной помощи в образовательный период позволяет обеспечить коррекцию недостатков ребенка, улучшить его развитие, обеспечить его социальную адаптацию. Психологическая помощь родителям и детям с проблемами в развитии является одним из важных звеньев в системе их реабилитации [4].

Сегодня социализация детей с ограниченными возможностями входит в число актуальных проблем современной отечественной и зарубежной педагогики, психологии и социальной работы. Причем социальная работа занимает важное место в процессе социализации, а значит, и образования детей с ОВЗ. Помощь, оказываемая таким детям, направлена на создание приемлемых условий их жизнедеятельности и поддержание активного социального поведения. Она включает в себя широкий спектр форм и видов услуг, осуществляемых для инвалидов в стационарных условиях: либо на дому (постоянно или периодически), либо на разовой основе (в виде правовой, материальной, информационной, организационной помощи), либо социально-психологической помощи, а также медицинского обслуживания.

Как в плане реабилитации, так и в плане социальной защиты, проблемы детей-инвалидов и детей с нарушениями в состоянии здоровья или в развитии недопустимо рассматривать в отрыве от семьи, в которой они воспитываются.

Атмосфера в семье, наличие эмоционального контакта ребенка с родными, позиция ребенка в общей структуре семьи, стиль воспитания являются наиболее важными факторами, влияющими на его социальное развитие. К сожалению, это является не только преимуществом, но и в ряде случаев, недостатком. Анализ социально-демографических и экономических характеристик семей, воспитывающих детей с физической и интеллектуальной недостаточностью, позволяет констатировать, что эти семьи больше других нуждаются в социальной поддержке государства. Было установлено, что объективному риску социальной уязвимости подвержены практически все семьи, воспитывающие детей с ОВЗ [3]. Так, подавляющее большинство семей, имеющих детей с умственностью отсталостью, живут за чертой бедности, уровень образования родителей низок, лишь каждую десятую семью по совокупности социокультурных, психологических, экономических и других характеристик можно считать благополучной. Семейная ситуация в таких семьях оказывает деструктивное воздействие на ребенка, травмируя его формирующуюся личность.

Исходя из вышесказанного, напрашивается вывод, что у большинства родителей «особых» детей возникает чувство вины и неловкость перед окружающими за своего ребенка и поэтому они еще больше сужают круг его социальных контактов – они прячут своего больного ребенка от окружающих и сами стараются отгородиться от мира: избегают брать детей в театр, кино, на массовые зрелищные мероприятия и т.д., тем самым, обрекая семью на полную изоляцию. И еще, следует обратить внимание, что у некоторых родителей наблюдается родительская неадекватность в принятии ребенка с нарушениями развития. Недостаточность в эмоционально-теплых отношениях провоцирует развитие у детей негармоничных форм взаимодействия с социальным миром, и формируют дезадаптивные характерологические черты личности. Впоследствии, если ребёнку недостаёт любви, возникают так называемые трудности характера, дефекты личности вплоть до душевных заболеваний. Дефицит внимания приводит к асоциальному поведению ребёнка как способу компенсации недостатка признания со стороны взрослых.

Для таких семей с детьми с ОВЗ реализуется технология социального сопровождения. Технологии социальной работы с семьями и детьми-инвалидами представляют собой совокупность приемов и методов воздействия,

применяемых социальными службами, отдельными учреждениями социального обслуживания и специалистами в процессе решения разного рода социальных проблем детей-инвалидов и членов их семей, обеспечения эффективности реализации задач по социальной помощи таким детям и их семьям.

Сопровождение семьи, имеющей ребенка с ограниченными физическими возможностями – это одна из новых форм работы с семьей, поэтому ее методологическая основа и нормативная база требует доработки, как на федеральном, так и на региональных уровнях. В качестве основных характеристик сопровождения можно выделить его пролонгированность, а также системность и экологичность [6]. Сопровождение семьи с ребенком-инвалидом развернуто во времени, включает в себя этапы становления, развития и завершения.

Как и любая технология, социальное сопровождение реализуется на основе определенных принципов:

1. Сопровождение семьи, как целостной системы, имеющей собственные закономерности развития.

2. Опора на потребности семьи, воспитывающей ребенка-инвалида, которые определяют форму сопровождения, содержание и интенсивность сопровождения.

3. Принцип опережения, т.е. опора на превентивные меры, профилактику кризисов восприятия ребенка-инвалида.

4. Поддержка инициативы родителей принимать меры для привлечения внимания населения к проблемам детей-инвалидов, а также их объединения для расширения возможностей и видов помощи семьям, воспитывающим детей-инвалидов, включая вовлечение родителей к реализации программ сопровождения семьи.

5. Создание условий для непрерывного профессионального роста сотрудников службы сопровождения и расширения области их компетентности.

6. Междисциплинарный принцип работы, то есть объединение в службу представителей разных специальностей (семейных и детских психологов, социальных педагогов, юристов, педагогов различной специализации и уровня подготовки, придерживающихся единой концепции, понимающий сопровождение как совместную деятельность.

7. Координация деятельности службы с органами государственной власти, органами местного самоуправления, организациями различной ведомственной принадлежности, СМИ и т.д. по организации и осуществлению сопровождения семьи с ребенком-инвалидом.

8. Ориентировка на передовой отечественный и зарубежный опыт [l].

Сопровождение семьи осуществляют специально подготовленные специалисты. Поскольку сопровождение носит комплексный характер, то и в рамках сопровождения объединяются профессионалы различной направленности, имеющие определенный опыт. К ним относятся: социальные педагоги, психологи, дефектолог, логопед, юристы, методисты, организующие профессиональную помощь и супервизию, специалисты, владеющие технологиями организации досуга детей, а также взаимодействия с общественностью и проведения мониторинга, занятые координацией и контролем над деятельностью по защите прав детей-инвалидов [5].

Среди разнообразных направлений, методов и приемов технологии социального сопровождения наиболее востребованным в рамках образовательного процесса является психолого-педагогическое сопровождение. Данный вид сопровождения в работе с детьми-инвалидами подразумевает, что при определенной поддержке родителей и педагогов ребенок с проблемами в развитии становится обычным, часто неотличимым от других членом общества.

Профессиональная линия сопровождения в общеобразовательном учреждении предполагает осуществление помощи семьям детей-инвалидов по следующим направлениям:

- психолого-педагогическая диагностика проблем в развитии ребенка;
- организация образовательного процесса;
- консультирование;
- осуществление взаимодействия с различными организациями по оказанию специализированной поддержки и помощи, организации лечения, досуга и др. [4].

Куликова Ю.Д. выделяет следующие задачи психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с особенностями, обучающихся в школе:

- создание условий для социально-психологической адаптации детей в школе (создание сплоченного классного коллектива, предъявление детям единых обоснованных и последовательных требований, установление норм взаимоотношений со сверстниками и педагогами и др.);
- повышение психологической компетентности педагогов в работе с родителями и детьми-инвалидами;
- адаптация учебной программы, нагрузки, образовательных технологий к возрастным и индивидуально личностным возможностям и потребностям учеников с ограниченными возможностями;

- повышение уровня психологической готовности родителей и детей-инвалидов к успешному обучению, усвоению знаний, познавательному развитию [2].

Решение этих задач предполагает взаимную адаптацию семьи и ребенка с интеллектуальными нарушениями, пришедшего учиться, и социально-педагогической среды, в которой происходит его обучение. С одной стороны, предпринимаются специальные усилия для того, чтобы повысить уровень готовности родителей и ребенка обучаться, включаться в систему педагогического взаимодействия. С другой стороны, само взаимодействие, его формы и содержание модифицируются в соответствии с особенностями ребенка и его возможностями.

Сохранение психологического здоровья учащихся на современном этапе развития российского общества является целью и критерием успешности модернизации народного образования. Для образовательного учреждения центральным звеном в сопровождении семей, воспитывающих детей-инвалидов, является качество организации образовательного процесса. Образование детей с ограниченными возможностями призвано обеспечить им равные возможности доступа к образовательной системе, сделать более открытыми и цивилизованными нормы взаимодействия детей с проблемами в развитии со здоровым окружением, способствовать созданию условий включения их в образовательную среду.

Список использованной литературы:

1. Дети в трудной жизненной ситуации: новые подходы к решению проблем. – М., 2010. – С. 49.

2. Куликова Ю.Д. Проект инклюзивного образования Родительский клуб «Источник» [Электронный ресурс] / Ю.Д. Куликова // http://nsportal.ru/user/518960/page/proekt.

3. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб., 2003.

4. Ситаров В.А. Адаптивная образовательная среда как педагогическое пространство обучения детей с ограниченными возможностями развития / В.А. Ситаров, С.Н. Глаголев, А.И. Шутенко // ЗПУ. – 2011. - №3 – С. 222-230.

5. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: диагностика и консультирование / В.В. Ткачева. – М.: Издательство «Книголюб», 2007. – 144 с.

6. Шафаростова Н.И. Методика реализации педагогических условий эколого-педагогической подготовки будущих специалистов к социальной

работе с семьей / Н.И. Шафаростова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – №6-1(56). – С. 38-41.

© О.С. Маметьева

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА ЭТАПЕ ВВЕДЕНИЯ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Маркевич Ирина Дмитриевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
ГАУДПО Мурманской области «Институт развития образования»
г. Мурманск, Россия
E-mail: i.d.markevich@mail.ru

Аннотация. В условиях введения ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ возникает необходимость формирования у педагогов и специалистов общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных организаций специальных педагогических компетенций.

Ключевые слова: ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ; инклюзивная практика.

STUDY OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS AND SPECIALISTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AT THE STAGE OF INTRODUCTION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF PRIMARY GENERAL EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Markevich Irina,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology
State Autonomous In-Service Institution of Murmansk Region
«Institute of Education Development»
Murmansk, Russia

Abstract. It is necessary to form special pedagogical skills of educators and specialists of secondary and special (correctional) educational institutions in the context of the introduction the Federal State Educational Standard of Primary General Education of Students with Disabilities.

Key words: the Federal State Educational Standard of Primary General Education of Students with Disabilities; inclusive practice.

Важнейшим этапом модернизации общего образования является переход образовательных организаций на новые стандарты образования в условиях инклюзивной практики для обучающихся с ОВЗ.

Развитие научных знаний, широкое внедрение в образовательный процесс информационных технологий, современные тенденции в области образования предопределяют необходимость пересмотра целей, задач, содержания, форм получения образования детьми с ОВЗ. Государственный Стандарт начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья строится на основе методологического подхода, предусматривающего не простое накопление суммы знаний, а формирование «академических» достижений обучающегося, трансформирование уровня полученных знаний в области «жизненной компетенции».

В связи с этим изменяется роль участников образовательного процесса. Акцент с получения учащимися готовой информации, транслируемой учителем, смещается на самостоятельный поиск, отбор, анализ, систематизацию и презентацию информации.

Учебно-познавательная деятельность ребенка с любым отклонением в развитии отличается от учебно-познавательной деятельности обычного ребенка, так как имеет особое содержание, глубокое своеобразие протекания и нуждается в особой организации и способах ее реализации. Она направлена на коррекционно-компенсирующее преобразование различных психических функций и удовлетворение особых образовательных потребностей ребенка в соответствии с его недостатком.

Особенности развития обучающихся заставляют вносить специфические изменения в содержание и способы их учебно-познавательной деятельности. Так, нарушения перцептивной деятельности вызывают необходимость перекодировки или особого структурирования учебной информации в соответствии с познавательными возможностями детей; нарушения мыслительной деятельности требуют такой организации обучения, в которой обеспечивается формирование конкретной (чувственной и действенной) основы

умственных действий; потребность в компенсаторных путях и механизмах развития требует от специального педагога выбора возможных направлений коррекционно-педагогического воздействия и отбора адекватного содержания и средств компенсаторного развития.

Естественно, что только специальный педагог, зная закономерности и особенности развития обучающихся; способы коррекционной и компенсирующей помощи, может организовать процесс учебно-познавательной деятельности и управлять этим процессом.

Традиционные методы и приёмы обучения названной категории детей и подростков не обеспечивают достижения конечной цели, поскольку с самого начала сосредотачивают внимание преподавателя в основном на реализацию общепедагогических принципов обучения. При этом успешность деятельности преподавателя связана в основном с выполнением тематического плана, с успеваемостью обучающихся, а не с необходимостью удовлетворения их особых образовательных потребностей.

Педагогу общеобразовательной школы в классах коррекционно-развивающего обучения в его профессиональной деятельности постоянно приходится сталкиваться со специфическими педагогическими проблемами, порождающими специфические педагогические ситуации, которые он по долгу службы обязан результативно разрешать. Способность к результативному разрешению конкретной педагогической ситуации посредством основанного на профессиональных знаниях профессионального умения – это информационная компетентность педагога специального (коррекционного) образовательного учреждения в предмете преподавания. Данная компетентность является выражением глубокого знания предмета преподавания, особенностей психофизического развития обучающихся, сочетающихся с общей культурой педагога. Сочетание теоретического знания с видением его практического применения и является предпосылкой установления личностной значимости учения. Показатели оценки данной компетентности: знание учителем своего предмета, умение организовать коррекционно-образовательный процесс в соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с ОВЗ, знание современных коррекционно-развивающих методов обучения; умение объяснять социальные и природные явления, не допуская упрощенчества и примитивизма в преподнесении учебного материала; умение связать усвоение новых знаний с особенностями мышления обучающихся.

В условиях введения ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, возникает необходимость формирования у педагогов и

специалистов общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных организаций специальных педагогических компетенций, связанных с умением формировать и реализовывать образовательные программы различные по уровню сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся в соответствии с вариативностью содержания образовательных программ начального образования обучающихся с ОВЗ. Эти компетенции определены требованиями профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ.

Необходимость формирования новых профессиональных компетенций в области содержания обучения детей с ОВЗ в соответствии с новыми ФГОС требует исследования уровня профессиональной компетентности педагогов и специалистов общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных организаций: исследование теоретического и практического компонентов профессиональной компетентности.

Для определения уровня теоретического и технологического компонентов профессиональной компетенции учителя-логопеда, тифло-, сурдо- педагога, воспитателя и учителя начальных классов в области логопедии и логопсихологии, тифлопедагогики, тифлопсихологии, сурдопедагогики и сурдопсихологии, проводится оценка соответствия уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов и специалистов требованиям профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

Показатели теоретического компонента профессиональной компетентности педагогов и специалистов:

- знание законодательной и нормативно-правовой документации в сфере образования обучающихся с ОВЗ;

- знание требований к структуре, результатам и условиям реализации адаптивной основной общеобразовательной программы (далее – АООП) на этапе введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ;

- знание современных технологий и методик коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ.

Уровневые показатели теоретического компонента профессиональной компетентности педагогов, специалистов.

Оптимальный уровень характеризуется наличием систематизированных знаний: законодательной и нормативно-правовой документации в сфере образования обучающихся с ОВЗ; требований к структуре, результатам и условиям реализации АООП на этапе введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ; современных технологий и методик коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ и предполагает чёткую ориентацию педагога, специалиста во всех предложенных вопросах теоретической направленности, а также правильное выполнение 80-100% тестовых заданий.

Достаточный уровень характеризуется наличием знаний: законодательной и нормативно-правовой документации в сфере образования детей с ОВЗ; требований к структуре, результатам и условиям реализации ООП на этапе введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ; современных технологий и методик коррекционной работы с обучающимися, но частично в выделенных аспектах, проявляются ошибочные варианты ответов на вопросы теста, а также выполнение только 60-80% тестовых заданий.

Недостаточному уровню свойственны неосведомлённость педагога в преобладающем числе вопросов общетеоретического характера, а также ошибки в более чем 40% тестовых заданий.

Основной инструментарий исследования уровневых показателей теоретического компонента – тестовые задания и вопросы.

Теоретический компонент профессиональной компетентности учителя-логопеда в области диагностики и коррекции высших и элементарных психических функций предполагает наличие у учителя-логопеда допустимого или оптимального уровня ориентации в вопросах:

- приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации; законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность, для решения педагогических, научно-методических задач в отношении учащихся с ОВЗ;
- биологические, социальные и педагогические факторы развития личности ребенка с речевыми нарушениями; основные закономерности и особенности развития детей с недостатками речи;
- процесс компенсации речевых дефектов и его средства;
- специальные (вербальные и невербальные) средства коммуникации; устная речь, письменная речь;
- технические средства и информационные технологии в образовании и коррекции обучающихся с нарушениями речи;
- методика обучения устной и письменной речи.

Допустимый или оптимальный уровни компетенции учителя-логопеда предполагают наличие знаний:

- специфических особенностей и недостатков речевой деятельности обучающихся;

- показателей, характеризующих: степень самостоятельности при выполнении задания; характер взаимодействия со взрослым в процессе обследования; способность к использованию помощи и мера этой помощи; возможность переноса усвоенного способа выполнения задания в аналогичную ситуацию;

- особенностей понимания инструкции и действий к осознанному, целенаправленному ее исполнению (т.е. к программированию и реализации программы деятельности);

- особенностей самоконтроля и самооценки.

Технологический компонент предполагает владение учителем-логопедом практическими навыками в области логопедии и логопсихологии:

- умение разработать: технологию проведения и логопедического обследования; адекватный диагностический материал; провести системный анализ полученных результатов;

- умение проводить диагностику ВПФ у детей разного возраста с целью определения структуры дефекта, в соответствии с возрастными нормами;

- владение методами дифференциальной диагностики для определения типа отклонений;

- умение формулировать логопедическое заключение;

- умение разрабатывать и реализовывать коррекционно-образовательные программы;

- умение целесообразно использовать нейропсихологический, психолингвистический, психологический подходы и на основе полученных данных создавать психолого-педагогические методы коррекции речевых расстройств.

Теоретический компонент профессиональной компетентности воспитателя в области образования обучающихся с ТНР предполагает наличие у педагога допустимого или оптимального уровня ориентации в вопросах:

- основы законодательства о правах ребенка, законы в сфере образования и федеральные государственные образовательные стандарты общего образования;

- нормативные правовые, руководящие и инструктивные документы, регулирующие организацию и проведение мероприятий за пределами

территории образовательной организации (экскурсий, походов и экспедиций);

- основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях;

- основные закономерности возрастного развития детей с недостатками речи, стадии и кризисы развития и социализации личности, индикаторы и индивидуальные особенности траекторий жизни и их возможные девиации, приемы их диагностики;

- основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных коррекционно-педагогических технологий;

- специальные (вербальные и невербальные) средства коммуникации; устная речь, письменная речь;

- технические средства и информационные технологии в образовании обучающихся с нарушениями речи;

- методика обучения устной и письменной речи.

Предполагается наличие знаний:

- специфических особенностей и недостатков познавательной деятельности обучающихся с нарушениями речи;

- показателей, характеризующих: степень самостоятельности при выполнении задания; характер взаимодействия со взрослым в процессе обследования; способность к использованию помощи и мера этой помощи; возможность переноса усвоенного способа выполнения задания в аналогичную ситуацию;

- особенностей понимания инструкции и действий к осознанному, целенаправленному ее исполнению (т.е. к программированию и реализации программы деятельности);

- особенностей самоконтроля и самооценки.

Теоретический компонент профессиональной компетентности учителя-сурдопедагога в области сурдопедагогики и сурдопсихологии предполагает наличие у педагога допустимого или оптимального уровня ориентации в вопросах:

- приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации; законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность, для решения педагогических, научно-методических задач в отношении учащихся с ОВЗ;

- биологические, социальные и педагогические факторы развития личности ребенка со слуховыми нарушениями. Основные закономерности и

особенности развития детей с недостатками слуха;

- процесс компенсации слухового дефекта и его средства;

- закономерности и принципы воспитания, методы воспитания;

- специальные (вербальные и невербальные) средства коммуникации; дактильная речь, дактилирование, дактильный знак;

- технические средства и информационные технологии в образовании обучающихся с нарушениями слуха;

- методика развития слухового восприятия;

- методика обучения устной речи с фонетической ритмикой.

Предполагается наличие знаний:

- специфических особенностей и недостатков познавательной и речемыслительной деятельности обучающихся с нарушениями слуха;

- показателей, характеризующих: степень самостоятельности при выполнении задания; характер взаимодействия со взрослым в процессе обследования; способность к использованию помощи и мера этой помощи; возможность переноса усвоенного способа выполнения задания в аналогичную ситуацию;

- особенностей понимания инструкции и действий к осознанному, целенаправленному ее исполнению (т.е. к программированию и реализации программы деятельности);

- особенностей самоконтроля и самооценки.

Технологический компонент предполагает владение воспитателем практическими навыками в области специальной (коррекционной) педагогики:

- применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для работы с обучающимися с нарушениями речи;

- умение разработать: технологию проведения и педагогического обследования; адекватный диагностический материал; провести системный анализ полученных результатов;

- умение проводить диагностику личностных качеств у обучающихся разного возраста с целью определения индивидуальных, поведенческих и социальных отклонений, в соответствии с возрастными нормами;

- умение организовывать работу по различным направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное и т.д.)

- умение формулировать педагогическое заключение;

- умение разрабатывать и реализовывать коррекционно-образовательные программы;

- умение целесообразно использовать нейропсихологический, психолингвистический, психологический подходы и на основе полученных данных создавать психолого-педагогические методы коррекции речевых расстройств.

Теоретический компонент профессиональной компетентности воспитателя в области сурдопедагогики и сурдопсихологии предполагает наличие у педагога допустимого или оптимального уровня ориентации в вопросах:

- основы законодательства о правах ребенка, законы в сфере образования и федеральные государственные образовательные стандарты общего образования;

- нормативные правовые, руководящие и инструктивные документы, регулирующие организацию и проведение мероприятий за пределами территории образовательной организации (экскурсий, походов и экспедиций);

- основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях;

- основные закономерности возрастного развития детей с нарушениями слуха, стадии и кризисы развития и социализации личности, индикаторы и индивидуальные особенности траекторий жизни и их возможные девиации, приемы диагностики детей с недостатками слуха;

- основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных коррекционно-педагогических технологий;

- специальные (вербальные и невербальные) средства коммуникации; дактильная речь, дактилирование, дактильный знак;

- технические средства и информационные технологии в образовании обучающихся с нарушениями слуха.

Необходимо наличие знаний:

- специфических особенностей и недостатков познавательной и речемыслительной деятельности обучающихся с нарушениями слуха;

- показателей, характеризующих: степень самостоятельности при выполнении задания; характер взаимодействия со взрослым в процессе обследования; способность к использованию помощи и мера этой помощи; возможность переноса усвоенного способа выполнения задания в аналогичную ситуацию;

- особенностей понимания инструкции к осознанному, целенаправленному ее исполнению (т.е. к программированию и реализации программы деятельности);

- особенностей самоконтроля и самооценки.

Результаты исследования являются основанием для разработки плана развития профессиональной компетентности педагогических работников образовательных организаций на этапе перехода на ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

В план могут быть включены методические мероприятия: семинары, вебинары, научно-практическая конференция, круглые столы по следующим темам:

- создание адаптированной основной общеобразовательной программы;

- создание адаптированных рабочих учебных программ по предметам для обучающихся с ОВЗ;

- подготовка и использование современного инструментария оценки индивидуальных достижений учащихся;

- нормы оценивания предметных результатов обучающихся с ОВЗ;

- критерии оценивания метапредметных навыков обучающихся с ОВЗ;

- требования к использованию материала для промежуточной аттестации обучающихся с ОВЗ.

Список использованной литературы:

1. «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» – Федеральный закон Российской Федерации от 03.05.2012 г. №46-ФЗ.

2. «Об образовании в Российской Федерации» – Закон Российской федерации от 29.12.2012 г.

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 г. №1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.01.2015 г. №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.01.2015 г. №1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта

начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

6. Сайт Института проблем инклюзивного образования ГБОУ ВПО МГППУhttp://www.inclusive-edu.ru/.

7. Портал по инклюзивному и специальному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья http://edu-open.ru/.

8. Сайт Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=518.

10. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 г. №373 – М.: Просвещение, 2009. – URL: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=518.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 г. №413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования». – URL: http://base.garant.ru/70188902/.

14. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.

15. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие / отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2014.

16. Организация обучения на основе индивидуальных образовательных программ: сборник статей / М.А. Мкртчян, Г.В. Клепец, В.Б. Лебединцев [и др.]; сост. Г.В. Клепец. – Красноярск, 2007. – 66 с.

17. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012. – 92 с.

18. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении: методические рекомендации. – М.; СПб.: Нестор-История, 2012. – 216 с. – (Серия «Инклюзивное образование»).

19. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальной школы / Под. ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2014. – 84 с.

20. Рекомендации и разъяснения по пунктам Порядка организации образовательной деятельности http://prikaz-minobr.mgpu.ru

21. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2014. – 56 с.

22. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012. – 56 с.

23. Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012. – 56 с.

24. Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях / О.Г. Приходько и др. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 227 с.

© И.Д. Маркевич

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ НЕТИПИЧНОГО УЧАЩЕГОСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Мельник Юлия Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных технологий
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»
г. Ставрополь, Россия
E-mail: melnik_stav@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается теоретико-концептуальное понимание технологий социальной инклюзии нетипичного учащегося в учебно-воспитательный процесс. Представлено авторское понимание нетипичности; выделяются технологические изменения социально-поведенческого плана, оптимизирующие инклюзию; проводится анализ ключевых характеристик антистигматизационно-плюралистического подхода при дистантности от традиционно-депривационных механизмов образовательной деятельности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, нетипичный учащийся, технологии социальной инклюзии.

TECHNOLOGY OF A NON-TYPICAL STUDENT SOCIAL INCLUSION TO THE EDUCATIONAL SPACE

Melnik Iuliia,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Social Technologies Chair
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education
«North Caucasus Federal University»
Stavropol, Russia

Abstract. In the present article theoretical and conceptual understanding of technologies concerning social inclusion of non-typical student into academic and upbringing process is described. Author shows her own understanding of the term «non-typicalness»; determines technological transformations which are necessary for improving inclusion; analyses key characteristics of non-stigmatization and pluralistic approach to keeping a distance from traditional mechanisms of deprivation in educational activity.

Key words: inclusive education, non-typical student, technologies of social inclusion.

На современном этапе социального развития инклюзивное образование представляет собой наиболее продуктивную тактику обучения каждого ребенка, вне зависимости от проявления у него индивидуальных свойств нетипичности. Под нетипичностью в данном исследовании понимается наличие эксплицитных и/или имплицитных личностных характеристик, выраженных в отклонении от общепринятого императива в позитивную и/или негативную

сторону вследствие воздействия экстернальных либо интернальных факторов, или их совокупности. Как правило, наличие любых форм нетипичности (психофизиологические особенности развития, одаренность, принадлежность к этническим, лингвистическим, культурным, религиозным меньшинствам и т.д.) в образовательном процессе выступает существенным барьером для качественной и темпорально адекватной интериоризации академического и социального базиса учебного процесса. В этом контексте инклюзивное образование – релевантная и наиболее рентабельная стратегия совместного обучения всех детей, позволяющая модифицировать возможные отрицательные формы социальной перцепции определенных отклонений от общепринятых норм и выравнивать изначально различные стартовые условия получения образования каждым ребенком, что является залогом его успешной социальной жизнедеятельности на более поздних этапах онтогенетического развития.

Характеристика технологического процесса инклюзивного образования отличается своей комплексностью и семантической вариативностью, вбирающей в себя совокупность техник и методик взаимодействия с особенным ребенком в общем детском коллективе. Среди базовых теоретических концептов релевантной интерактивности с нетипичным учащимся для достижения им практической инклюзии в образовательные реалии выделяется когнитивно-модификационная интерпретация технологической деятельности. Раскрывая ее сущностное содержание, Т. Смит указывает на приоритетную необходимость и целесообразность стратегии модификационного изменения основных бихевиоральных паттернов всех субъектов инклюзивного обучения, что позволит каждому ребенку в инклюзивном классе в максимальной степени экстериоризировать собственный потенциал к реализации паритетной диалогичности со своими типичными сверстниками. Применение модификационно-корректирующих тактик поведения создает стратегию оптимизации для инициации латентных резервов нестандартных индивидов с постепенной выработкой у них устойчивой мотивационной базы к включению в детский микросоциум [3, 264].

Мы разделяем представленное видение и оцениваем указанную точку зрения как абсолютно релевантную, так как осуществление процесса истинной инклюзии в образовательную действительность всегда предполагает соблюдение ряда интервентных диспозиций коммуникации со всеми участниками учебной деятельности. Наряду с этим, на наш взгляд, продуктивным является выделение совокупности конкретных трансформаций, дающих возможность стабилизировать и гармонизировать атмосферу

равноправия, эмпатии и конгруэнтности в инклюзивном сообществе. К подобным технологическим изменениям социально-поведенческого плана относятся следующие элементы:

1. Выработка трансформационной перцептивной линии по отношению к нетипичному учащемуся. Создание позитивного образа плюрализма в контексте флуктуаций от общепринятых норм является залогом успешной практической апробации тактик мейнстримизации как в рамках академического, так и социального дискурса. Подобная технолого-стратегическая линия поведения служит базовым механизмом для телеологической переориентации холизматических тактик инклюзии в контентном и коммуникативном аспектах, а сам нетипичный учащийся приобретает при этом более четкую субъектную позицию. Одновременно с этим восприятие нетипичности приобретает ярко выраженную экспрессивно-эмфатическую функциональность, что конструирует общий благоприятный фон для включения лица с особыми образовательными потребностями в целостную сеть его социальных контактов.

2. Изменение статусно-ролевого набора всех участников образовательного процесса. Генерализированная трансформация комплекса характеристик каждого лица, вовлеченного в создание инклюзивного континуума по обучению и воспитанию, выступает необходимым атрибутом для дальнейшего технологического совершенствования стратегий инклюзии нестандартных индивидов в континуум конкретных учебных и социальных задач. Путем реализации приемов переориентации основных ролей в инклюзивной группе возможно достижение нетипичным ребенком навыков ассертивного взаимодействия со своими сверстниками, что значительным образом способствует элиминации проблемных точек в ходе освоения им учебного материала и приобретения опыта индивидуального социального праксиса, который служит залогом успешного последующего включения в широкий контекст общественных реалий.

3. Создание новой аксиолого-технологической модели взаимодействия в рамках инклюзивной группы. Практическое использование ведущих диспозиций аксиологии и резистентная опора на принципы толерантного принятия любых форм инаковости в сочетании с демонстрацией субъектных стратегий коммуникации компенсаторного типа детерминирует возникновение отчетливой полисемии академического и социального плана. В таком случае формируются благоприятные социально-педагогические условия для раскрытия резидуальных возможностей особенного учащегося и происходит поэтапная

оптимизация его адаптивных, мотивационных, функционально-деятельностных и информационно-смысловых интенций. Данные психосоциальные образования, в свою очередь, определяют сконструированность выраженного социального поля для экстериоризации заложенных в особенном индивиде имплицитных академических и социальных способностей, что формирует общий дружественный инвайроментаризированный фон для становления на практическом уровне техник холизматитческой инклюзии.

4. Структурированность новой методики учебного процесса в контексте технико-инструментального и инновационно-персонифицированного подходов. Технологическая работа с нетипичным ребенком в инклюзивной среде обучения и воспитания всегда дихотомическим образом связана с модификацией целостной методической системы преподавания, которая направлена на удовлетворение образовательных потребностей каждого учащегося. Учет подобного разнообразия выступает базовой постулатной линией при достижении максимально возможной успешности всех субъектов инклюзии и градации определенных для каждой субъектной группы целей и задач.

Изменение методики преподнесения учебного материала всегда предполагает когезийную связь с бихевиоральными трансформациями со стороны каждого индивида инклюзивного микросоциума, такими, как демонстрация конструктивной стратегической линий позитивной автономности и самостоятельности при решении блоков учебных задач, сознательная идентификация себя с выбранной референтной группой, транслирующей для нетипичного лица необходимый и релевантный социальный гнозис, ориентация в своей системе поведения на модуляцию средовой и биологической детерминации. Обозначенные инструментальные компоненты смены методики интерактивности с инклюзивным классом повышают одновременно как индивидуальные достижения каждого ребенка, так и групповую результативность в академическом и экспрессивно-эмфатическом аспектах, что оказывает благоприятную суггестию на многоуровневое внедрение тактики инклюзии.

5. Обеспечение учебного процесса в инклюзивном классе новыми дидактическими основами. Учет принципа дидактики в сочетании с ведущими каналами восприятия академического материала – главный залог успешности при выстраивании адекватной модификационной линии поведения между учителем и учащимся с нестандартными возможностями интериоризации. В этой связи системная обработка и переориентация типичных дидактических

приемов позволяет своевременно элиминировать совокупность гносеологических и социальных лакун в инклюзивной образовательной среде, что качественно выравнивает изначально различные стартовые возможности всех детей.

6. Разработка, постоянная апробация и совершенствование профессионально-компетентностных составляющих у педагога инклюзивного класса. Технологическая организация учебного процесса в условиях стратегических, оперативных и тактических инклюзивных начал должна тесным образом конвергировать с формированием устойчивого спектра интенций у учителя инклюзивного класса к семантическому декодированию теоретико-методологической, методической и коммуникативно-интерактивной диспозиций собственного профессионализма. При этом ключевым аспектом здесь выступает осознанное стремление к диалектическому развитию индивидуального педагогического уровня мастерства путем постоянного использования ряда новых средств и инструментов, ликвидирующих возможные антиномии в сфере профессионально-личностного взаимодействия со всеми учащимися в инклюзивном классе.

В этой связи особую актуализацию приобретает внедрение и дальнейший правильный учет совокупности формальных и неформальных показателей толерантно-рефлексивной диалогичности учителя с детьми, обладающими некоторыми отличительными характеристиками, а также сознательный анализ педагогом воздействия подобных коммуникативно-интерактивных форм общения на итоги академической успеваемости нестандартных учеников в когезийной связи с общей результативностью инклюзивного класса в целом.

Формирование и последующая апробация технологий создания комфортного психосоциального и учебного самочувствия особенного лица при реализации стратегии его вовлечения в режим деятельности общеобразовательного учреждения базируется на модуляционной дистантности от основных императивов традиционной модели обучения и переходе к антистигматизационно-плюралистическому видению функциональной роли нетипичного индивида в среде своих ровесников. Определяя содержательные смыслы данной модели в рамках отхода от стагнационных проявлений учебного и социального порядков, М. Петерсон свидетельствует о значимости и парциальном использовании техники «равный – равному» в образовательном процессе, где особенный учащийся может выступать как в роли актора определенных форм поддержки, так и получателем комплекса сервисных услуг. Ключевым условием при этом служит достижение принципа гармоничной

сбалансированности субъектно-объектных отношений, т.к. только в условиях релевантной корригирации обозначенных элементов возникают все необходимые предпосылки для реализации истинных форм инклюзии, нацеленной на удовлетворение определенного потребностного запроса каждого участника образовательной деятельности [2, 98].

Мы разделяем безусловную рациональность и семантическую продуктивность обозначенной авторской позиции, поскольку внедрение техники «равный – равному», на наш взгляд, существенным образом обогащает перспективы нестандартных детей в общем образовательном континууме и интенсифицирует их способность к социально значимой аутоидентификации себя со сверстниками, что, в свою очередь, позволяет ускорить и качественно обогатить сам процесс инклюзии.

Наряду с этим мы считаем целесообразным расширить рефлексию антигстигматизационно-плюралистической интерпретации технологического механизма вовлечения особенного ребенка в ряд академических и социальных инициатив. В этой связи телеологическую детерминацию несет на себе перечень следующих технических характеристик в инклюзивном классе, свидетельствующих о сознательном отказе всех участников инклюзии от традиционно-депривационных механизмов образовательной деятельности:

- тенденция к мейнстримизации возможных отличительных свойств либо качеств личности индивида;
- применение стратегии нормализации в рамках позитивной инструментально-деятельностной рефлексии вариативных флуктуаций различного генезиса (культурологического, этнического, лингвистического, религиозного, ментального, физического и т.д.);
- создание педагогом ситуаций социальной и академической успешности для всех детей в инклюзивном классе;
- постановка на стратегическом уровне приоритета индивидуальных целей и достижений для каждого ребенка, находящегося в ситуации инклюзии;
- проведение компарации результативности между учащимися по разработанным для каждого ребенка критериям и показателям оценки;
- комплементарность в оценке коммуникативной, экспрессивно-эмфатической, семантической и семиотической составляющих учебной деятельности в инклюзивном микросоциуме;
- использование принципа дискуссионности и поливариативной стратегии выбора при решении различной проблематики индивидуального либо группового характера в инклюзивном классе;

- опора на функциональные постулаты компенсаторики как стратегической линии технологического взаимодействия с особенными учащимися;

- работа с любыми формами плюрализма в контексте осознания его как естественного условия существования человеческого разнообразия;

- существование четких стратегий управленческого педагогического менеджмента в инклюзивном образовательном сообществе.

По нашему мнению, практико-ориентированная интервенция всех указанных элементов служит необходимым социально-педагогическим и организационно-технологическим фоном успешного функционирования индекса инклюзии, который может выступать в качестве оценочного параметра реальной степени включенности всех индивидов в требуемые гносеологические и общественные виды деятельности.

Необходимость внедрения ряда инновационных педагогических блоков, позволяющих своевременно устранить негативные последствия традиционализма, представлены и в мониторингово-оценочной концепции технологической базы инклюзии, представленной С.В. Алехиной. Согласно ее взглядам, инклюзивная деятельность всегда синергетическим образом сопряжена с мониторинговыми механизмами, которые при вовлечении любого ребенка в учебно-воспитательный процесс и, в частности индивида, имеющего некоторые отклонения от нормы, должны отличаться постоянной многоаспектностью, комплексностью и цельностью [1, 20-21].

С нашей точки зрения, представленная позиция имеет четко выраженный менеджментский характер, так как мониторинг в ее рамках анализируется с точки зрения управленческих технологий, а сама технологическая работа по развитию инклюзии направлена на достижение реализации мониторинга как итогового результата эффективного осуществления миссии управленца. Одновременно с этим мы считает необходимым конкретизировать перечень постулатных принципов, на основе которых должен строиться качественно организованный мониторинг по формированию инклюзии в образовательных реалиях:

- обязательное сочетание техник промежуточного и конечного мониторинга;

- вовлечение в мониторинговый аспект всех субъектов образовательной деятельности;

- необходимость привлечения к мониторингу внешних экспертов из различных субъектных групп и сфер профессиональной компетентности;

- диалогичность мониторингового процесса;

- соблюдение диалектичности мониторинговой деятельности;

- интенциональность к резистентной трансформации в ходе мониторинга;

- холизматическая и ценностная переориентация базовых результатов анализов мониторингового исследования;

- сочетание стратегий краткосрочного и долговременного, горизонтального и вертикального видов мониторинга;

- проблемно-ориентированный характер осуществления мониторинга.

Таким образом, технологии вовлечения нетипичного ребенка в различные виды активности инклюзивного класса отличаются своим вариативным генезисом, содержательным наполнением и ориентацией на личность каждого субъекта обучения. Реализация конкретных технологических направлений определяется в русле конвергентного взаимовлияния множества факторов, среди которых приоритетное место занимают:

- возраст нетипичного учащегося;

- индивидуально-темпоральные черты нестандартных лиц;

- гносеологические особенности всех детей в инклюзивной группе;

- статусно-ролевая позиция индивидов, отличающихся от общепринятых императивов в стратификационной системе детской группы;

- профессиональная и личностная подготовленность всех субъектов инклюзивного микросоциума к факту существования различных форм нетипичности;

- управленческая и методическая организация учебного процесса.

В целом комплексно-оценочная характеристика вариативных технологических линий конструирования инклюзии в общеобразовательном учреждении свидетельствует об их четко выраженной телеологии, состоящей в максимизации эффекта вовлеченности нестандартных детей в равной степени в академическую и социальную сферы паритетной экзистенции наравне со своими типичными сверстниками в инклюзивном образовательном континууме.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011 г., г. Москва). – М.: МГППУ, 2011. – С. 20-22.

2. Peterson M.J. Inclusive teaching: creating effective schools for learners / M.J. Peterson, M.M. Hittle. –Boston, MA: Allyn and Bacon, 2003. – 533 p.

3. Smith T.E. Teaching students with special needs in inclusive settings (4th ed.) / Smith T.E., et. al. – Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2008. – 465 p.

© Ю.В. Мельник

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Муллер Ольга Юрьевна,
заведующая научно-методическим отделом научной библиотеки,
БУ ВО Ханты-Мансийского округа – Югры «Сургутский государственный университет»
г. Сургут, Россия
E-mai: muller_ou@surgu.ru
Рассказов Филипп Дементьевич,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры теории и методики профессионального образования
БУ ВО Ханты-Мансийского округа – Югры «Сургутский государственный университет»
г. Сургут, Россия
E-mai: lesi_rasskazov@mail.ru
Ротова Наталья Александровна,
кандидат педагогических наук,
педагог дополнительного образования,
учитель начальных классов
МБОУ Сургутский естественно-научный лицей
г. Сургут, Россия
E-mai: rotowa.n@yandex.ru

Аннотация. В инклюзивном образовании большое значение имеет взаимодействие образовательных организаций с использованием кластерного подхода, который предполагает наличие гибких сетевых структур. При проведении моделирования образовательного пространства с заданными параметрами авторами была получена инклюзивная образовательная вертикаль, представляющая собой иерархическую структуру, включающую разноуровневые образовательные учреждения, гибко взаимодействующие

между собой. Построение, и координация функционирования данной структуры производится Центром инклюзивного образования. Представленная в статье структура кластерной модели непрерывного образовательного пространства иллюстрирует тесное взаимодействие воспитательно-образовательных учреждений всех уровней, начиная с учреждения дошкольного образования до учреждения высшего профессионального образования с участием организаций, обеспечивающих дальнейшую профессиональную деятельность. К эффективному решению проблем в инклюзивном образовании может привести взаимодействие образовательных, научных, общественных, управленческих и бизнес-структур.

Ключевые слова: кластерный подход, инклюзивное образование, лица с особыми образовательными потребностями, образовательная вертикаль, образовательное пространство, кластерная модель.

THE CLUSTER APPROACH IN INCLUSIVE EDUCATION OF PEOPLE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Olga Muller,
BI HEKhMAO-Ugra «Surgut State University»,
Head of the Scientific and Methodical Department of Library
Surgut, Russia
Philip Rasskazov,
BI HEKhMAO-Ugra«Surgut State University»,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of Theory and Methods of Professional Education Department
Surgut, Russia
Natalia Rotova,
Candidate of Pedagogical Sciences,
SurgutNatural Sciences Lyceum, Teacher of Additional Education,
Primary School Teacher
Surgut, Russia

Abstract. In inclusive education the most important thing is the interaction of educational institutions with using of the cluster approach, that assumes including of flexible network structures.During the modelling of the educational area with parameters authors got the inclusive vertical that is a hierarchic structure that includes different educational institutions that cooperate together. The building and the

functioning coordination of the structure is held by the Centre of inclusive education. The structure of the cluster model of constant educational area demonstrates cooperation of educational institutions of the all levels, from kindergartens to universities with including the organisations that provide the professional activity.Interaction between educational, manual, scientific, social, business structures can cause the effective rational solution of problems in inclusive education.

Key words: cluster approach, inclusive education, disabled, educational vertical, educational area, cluster model.

В современном мире одним из общепризнанных индикаторов успешности развития страны является социальная ориентированность государственной политики и применение мер по повышению качества развития человеческого потенциала. Индикатор передового развития общества – равная возможность доступа к различным социальным благам и поведенческим стратегиям для большинства социальных слоев и категорий населения. Данные постулаты были заложены еще в период становления современной российской государственности, а именно в принятой в 1993 г. Конституции Российской Федерации. Согласно седьмой статье Конституции РФ «Российская Федерация – социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека» [1].

К сожалению, как это часто бывает, происходит расхождение между декларативными намерениями и практической реализаций. Так, мы можем наблюдать наличие дискриминационных ограничений в отношении ряда социальных категорий населения, например, для людей с ограниченными возможностями здоровья все еще не в полной мере доступно получение образования. Получение образования для таких лиц становится одним из способов интеграции в социальную жизнь общества. В этой связи создание условий для реализации в образовательных учреждениях инклюзивного образования становится важной социальной задачей. Безусловно, такая задача носит комплексный характер, ее решение возможно только при взаимодействии всех заинтересованных субъектов и зависит от многих условий: организационно-педагогических, управленческих, финансово-правовых, социально-экономических и других. В данной ситуации огромное значение имеет взаимодействие образовательных организаций с использованием кластерного подхода.

Процессы модернизации современного российского образования требуют более тесного взаимодействия между звеньями образовательных систем, диктуют поиск новых способов и форм педагогического общения.

Под кластерным подходом к развитию образования понимается взаимо- и саморазвитие субъектов кластера «в процессе работы над проблемой», осуществляемое на основе устойчивого развития партнерства, усиливающего конкретные преимущества, как отдельных участников, так и кластера в целом [6].

Кластерный подход предполагает наличие гибких сетевых структур. Признание актуальности реализации сетевого взаимодействия образования подтверждается в ст. 15, п.1 закона «Об образовании в Российской Федерации»: «Сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций» [2].

Сетевое взаимодействие, в свою очередь, проявляется через:

- партнерские связи между образовательными учреждениями;
- разработку, апробацию, представление педагогическому сообществу различных моделей реализации содержания образования;
- представление результатов работы образовательных учреждений, являющихся экспериментальными площадками.

Необходимым условием для эффективного сетевого взаимодействия является, в первую очередь, наличие ресурсов у каждого участника и всесторонняя работа по их качественному приращению.

При проведении моделирования образовательного пространства с заданными параметрами нами получена инклюзивная образовательная вертикаль, которая представляет собой иерархическую структуру, включающую разноуровневые образовательные учреждения, гибко взаимодействующие между собой [4]. Учреждения, входящие в состав кластера, осознавая общие интересы, начинают участвовать в совместных проектах под руководством Центра инклюзивного образования. Кластерный подход в развитии инклюзивной образовательной среды позволит лицам с особыми образовательными потребностями получить полноценное образование и адаптироваться в обществе с целью самореализации.

Эффективная реализация инклюзивного образования становится возможной на основе кластерной модели развития инклюзивного образования

лиц с особыми образовательными потребностями (рисунок 1). Такая модель предполагает способ взаимодействия образовательных учреждений, которые осуществляют инклюзивное образование. Ядром этого кластера выступает Центр инклюзивного образования, координирующая деятельность которого состоит в том, что его эффективная реализация будет возможна при условии сотрудничества образовательных учреждений (Детский сад – Школа – ССуз – Вуз). При создании непрерывной образовательной вертикали эти учреждения способны осуществить на практике системный подход к проблеме включения детей с особыми образовательными потребностями в социум. Такой подход возможен путем организации команды специалистов и педагогов каждого образовательного учреждения, готовых работать в едином ключе интегративного образования [3]. С другой стороны, выполнение требований Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [2], эффективное предоставление образовательных услуг стимулирует к поиску различных форм взаимодействия с научным сообществом, внедрению инноваций.

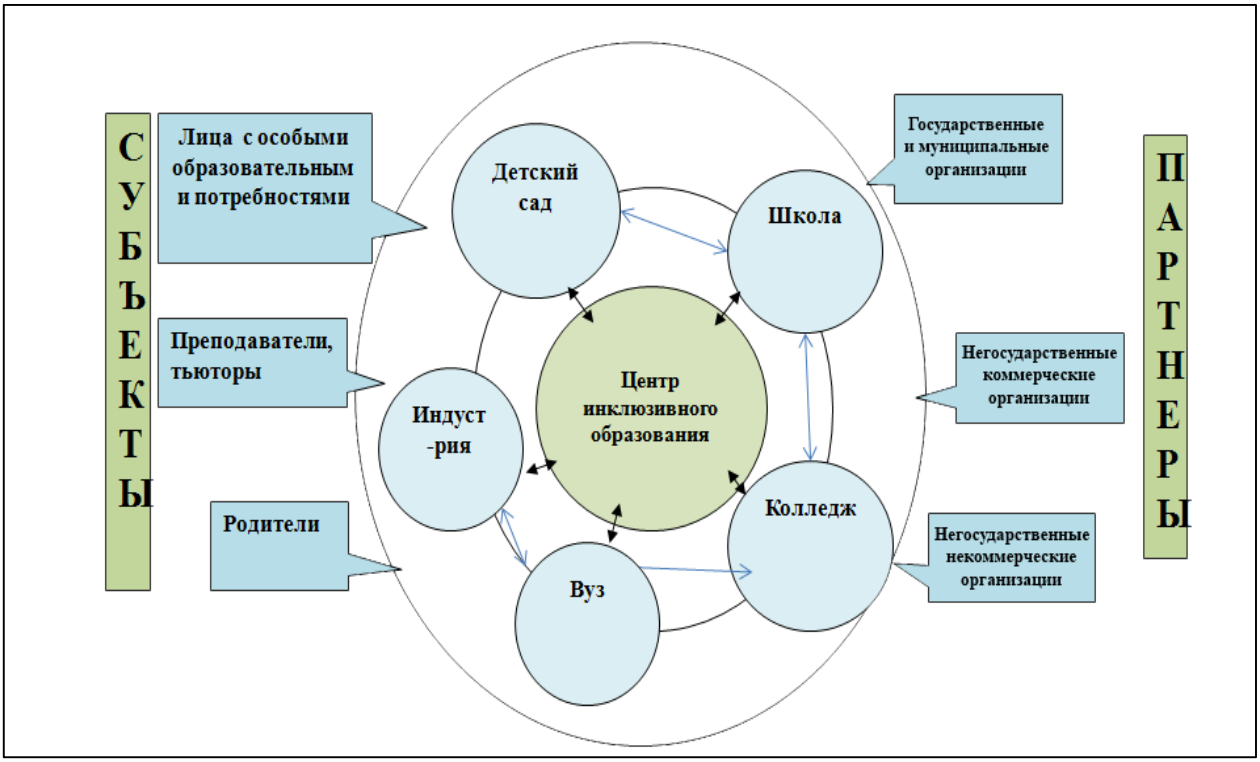


Рисунок 1. – Структура кластерной модели непрерывного инклюзивного образовательного пространства

Представленная на рисунке 1 структура кластерной модели непрерывного образовательного пространства иллюстрирует тесное взаимодействие воспитательно-образовательных учреждений всех уровней, начиная с

учреждения дошкольного образования до учреждения высшего профессионального образования с участием организаций, обеспечивающих дальнейшую профессиональную деятельность. Субъектами инклюзивной образовательной вертикали являются учащиеся с особыми образовательными потребностями, их родители, а также педагогический и тьюторский состав образовательных учреждений. Партнерами, оказывающими поддержку субъектов инклюзивной образовательной вертикали, представляются три сектора: государственные и муниципальные организации, негосударственные коммерческие организации, негосударственные некоммерческие организации. Применительно к инклюзивному образованию субъектами первого сектора выступают образовательные учреждения и органы государственной и муниципальной власти, регулирующие их деятельность. Субъектами второго сектора являются коммерческие предприятия, которые взаимодействуют с образовательными организациями как работодатели, трудоустраивающие выпускников с особыми образовательными потребностями, получивших инклюзивное образование, в свои компании. Субъектами третьего сектора становятся некоммерческие организации, оказывающее содействие и поддержку в реализации инклюзивного образования.

К эффективному решению проблем в инклюзивном образовании лиц с особыми образовательными потребностями может привести взаимодействие образовательных, научных, общественных, управленческих и бизнес-структур. В результате проявляется так называемый принцип эмерджентности, который демонстрирует еще одну грань целостности.

Описываемая кластерная модель основана на ряде принципов построения инклюзивного образования, среди которых принципы главенства социализации, индивидуализации, интегративности педагогического сопровождения субъектов, принцип толерантности и ценностного отношения к субъектам интегративной структуры непрерывного инклюзивного образовательного пространства.

Список использованной литературы:

1. Конституция Российской Федерации // Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc___law_2875/ (дата обращения: 22.04.2016).

2. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ // Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc___law_2875/ (дата обращения: 29.04.2016).

3. Муллер О.Ю. Кластерный подход в создании инклюзивной образовательной среды в условиях северного города / О.Ю. Муллер, Ф.Д. Рассказов, Н.А. Ротова // Мир науки, культуры, образования. – 2016. - №2(57). – С. 29-32.

4. Рассказов Ф.Д. Создание инклюзивной образовательной среды в вузе: проблемы и перспективы / Ф.Д. Рассказов, О.Ю. Муллер // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 декабря 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 130-134.

5. Рассказов Ф.Д. Создание условий для инклюзивного обучения студентов в Сургутском государственномуниверситете / Ф.Д. Рассказов, О.Ю. Муллер // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 11 декабря 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. - №3(4). – С. 213-216.

6. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем / Т.И. Шамова // Взаимодействия образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности и качества образования региона: Матер. X Международ. образовательного форума: 2ч. (Белгород, 24-26 октября 2006 г.).– Белгород: Изд-во БелГУ, 2006.

© О.Ю. Муллер, Ф.Д. Рассказов, Н.А. Ротова

ИНКЛЮЗИЯ ДЕТЕЙ С ВРОЖДЕННОЙ РАСЩЕЛИНОЙ ГУБЫ И НЕБА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Обухова Нина Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии
и клиники дизонтогенеза,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург, Россия
E-mail: obuhova@bonum.ru

Аннотация. Социализация детей с множественными нарушениями развития является проблемой для родителей и специалистов. Инклюзия детей, имеющих врожденную расщелину губы и неба со сложной структурой дефекта, в образовательное пространство представляет собой этапное включение в

коррекцционно-образовательную среду медицинских реабилитационных центров, образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования.

Ключевые слова: инклюзия, врожденная расщелина губы и неба, челюстно-лицевая патология, речевые нарушения, сложная структура дефекта.

INCLUSION OF CHILDREN WITH CONGENITAL CLEFT LIP AND PALATE IN EDUCATIONAL SPACE

Obuhova Nina,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Logopedicsand Clinics of Dysontogenesis«Ural State Pedagogical University»
Ekaterinburg, Russia

Abstract. Socialization of children with multiple disabilities is a problem for parents and professionals. The inclusion of children with congenital cleft lip and palate with a complex structure of the defect in the socio-cultural educational environment is a landmark in the inclusion of socio-educational environment of medical rehabilitation centers, educational institutions and institutions of further education.

Key words: inclusion, cleft lip and palate, maxillofacial pathology, speech disorders, complex structure of the defect.

На сегодняшний день бесспорны и признаны успехи медико-психолого-педагогической реабилитации детей с врожденной расщелиной губы и неба. Ранние уранопластики (в доречевой период) привели к тому, что дети с врожденной расщелиной губы и неба в 2-3-летнем возрасте посещают общеобразовательные детские сады, поступают в общеобразовательные школы, гимназии с углубленным изучением отдельных предметов, их речь правильна и разборчива (ни чем не отличается от речи других детей), их внешность приятна. Тяжелые переживания, которые доставила родителям атипичная внешность ребенка в первые годы жизни, остаются в прошлом. Стараясь забыть, родители скрывают факт врожденного порока от ребенка, других членов семьи. Все чаще среди специалистов распространяется позиция восприятия Расщелины губы и неба не как комплексного нарушения развития, создающего проблемы для питания, дыхания, речи, слуха, социализации и психического здоровья ребенка, а как временного анатомического дефекта.

В 70 гг. XX в. Г.В. Чиркина [3], характеризуя психолого-педагогические особенности группы детей с врожденной расщелиной губы и неба, показала ее неоднородность. В этой группе имеются дети с интеллектуальной нормой, с задержкой психического развития, умственной отсталостью, с нарушением сенсорных анализаторов.

В современной педагогике сложилось понятие сложной структуры дефекта (ССД). *Сложный дефект* это не просто сочетание, или математическая сумма двух или нескольких дефектов развития. Соединение этих дефектов дает новое качество, особую психологическую структуру развития, которая явно его отличает от каждой аномалии или их простой суммы.

В зависимости от структуры нарушения дети со ССД делятся на три группы:

- дети с двумя выраженными психофизическими нарушениями, каждое из которых может вызвать аномалию развития: умственно отсталые глухие, слабослышащие с задержкой психического развития (первичной);

- дети, имеющие одно существенное психофизическое нарушение (ведущее) и сопутствующее ему другое нарушение, выраженное в слабой степени, но заметно отягощающее ход развития: умственно отсталые дети с небольшим снижением слуха. В таких случаях, принято говорить, об «осложненном» дефекте;

- дети, имеющие три и более психофизических нарушений (Н.М. Назарова).

Статистические исследования в Детской клинической больнице восстановительного лечения Научно-практическом центре «Бонум» г. Екатеринбург свидетельствует о том, что расщелина губы и неба как изолированный порок развития встречается у 7-30% детей, оставшиеся 70% имеют ССД. Учитывая классификацию Н.М. Назаровой [2], детей с врожденной расщелиной губы и неба можно разделить на следующие 3 группы.

К 1 группе можно отнести детей с расщелиной губы и неба и нарушением опорно-двигательного аппарата, умственной отсталостью, нейросенсорной тугоухостью, алалией, анатрией.

Ко 2 группе детей относятся дети с расщелиной губы и неба и вторичной задержкой психического развития (ЗПР), кондуктивной тугоухостью, нарушением речи в виде ринолалии, дизартрии, механической дислалии.

В 3 группе детей – расщелина губы и неба сочетается с нарушением речи (ринолалия, дизатрия, алалия, заикание) и ДЦП, и ЗПР, и др. В группе

«множественные пороки развития» можно рассматриваются синдромы: Пьра Робена, Ван дер Вуда, velo-cardio-fasial, Стиклера, Лойса-Дитца, Эдварца.

Одним из основных принципов инклюзии является ранняя диагностика и ранняя коррекция. К сожалению, сложную структуру дефекта не всегда можно диагностировать в ранние сроки. В ряде случаев специалисты имеют дело с нарастанием или даже с отрицательной симптоматикой. Зная закономерности развития детей с врожденной расщелиной губы и неба педагогу необходимо выделять группу риска по ССД. В такую группу входят:

- недоношенные дети;
- дети с низкой массой тела при рождении;
- дети со стигмами дизэмбриогенеза;
- дети, у которых хирургическое вмешательство откладывается на более поздние сроки по медицинским показаниям.

На первом этапе абилитации решаются вопросы сохранение инклюзии семьи ребенка со ССД в привычном для нее социуме. Педагог, работая с семьей ребенка группы риска по ССД в раннем периоде, ориентирует родителей на более полную, расширенную диагностику; учит родителей замечать особенности развития ребенка, подбирает методы коррекционного воздействия. Педагогическая помощь позволяет семье ребенка не замыкаться на проблемах, адекватно реагировать на вызовы в сложившейся жизненной ситуации и остаться в социо-культурном пространстве [1].

Второй этап абилитации предполагает непосредственную коррекционно-развивающую работу с ребенком. Коррекционно-педагогическая работа с детьми со ССД должна быть личностно-ориентированной, и индивидуально-дифференцированной. Педагогическая работа проводиться по индивидуально разработанным адаптированным образовательным программам систематически, с поэтапным усложнением содержания материала, учитывает зону ближайшего развития и постепенное уменьшение помощи взрослого. Параллельно ведется непрерывный мониторинг динамики развития ребенка, что обеспечивает гибкую адаптацию индивидуальной программы.

Третий этап ориентирован на подготовку ребенка к интеграции в образовательное пространство дошкольных учреждений. С этой целью в рамках коррекционно-развивающей программы предусматривается постепенный переход ребенка к работе в малой подгруппе (2-3 человека) и подгруппе с 4-6 детьми. Введение ребенка в групповую работу лучше начинать с общения с разновозрастными детьми в игровой или свободной деятельности. Наши попытки создания одновозрастных мини-групп приводили к

психологическому дискомфорту родителей: ревности, поиску недостатков в своем или чужом ребенке.

Введение ребенка со ССД в инклюзивное пространство образовательного учреждения проходит в щадящем, индивидуально подобранном режиме. Задачи адаптированной образовательной программы обучения детей со ССД изменяются, происходит смещение ориентиров от освоения академических знаний к:

- укреплению и охране здоровья, физическому развитию ребенка;
- формированию навыков самообслуживания и жизнеобеспечения;
- формированию доступных представлений о себе, об окружающем мире и ориентации в среде;
- формированию коммуникативных умений;
- формированию навыков социального взаимодействия;
- обучению предметно-практической и доступной трудовой деятельности;
- обучение доступным знаниям по предметам, имеющим практическую направленность и соответствующим психофизическим возможностям воспитанников;
- развитие творческих умений средствами предметной и игровой деятельности;
- овладение доступными образовательными уровнями.

Максимальная эффективность коррекционно-педагогического воздействия направленного на инклюзию детей с врожденной расщелиной губы и неба обеспечивается взаимодействием учреждений общего и дополнительного образования. Адаптивные образовательные программы учреждений дополнительного образования практикоориентированные, развивают компетенции ребёнка и создают социокультурное пространство для реализации личностного потенциала ребенка и членов его семьи (братьев, сестер, родителей).

Таким образом, дети с расщелиной губы и неба со сложными дефектами развития – это особая категория детей, имеющих свои специфические особенности, учет которых даёт возможность развиваться в разном темпе, с разной результативностью, но каждый ребенок со сложным дефектом может постепенно продвигаться от частичной интеграции к более сложному взаимодействию с социумом.

Список использованной литературы:

1. Обухова Н.В. Формирование психомоторной сферы как педагогическое условие предупреждения недоразвития речи / Н.В. Обухова. – Екатеринбург, 2015.

2. Назарова Н.М. Специальная (коррекционная) педагогика / Н.М. Назарова. – М.,2000.

3. Чиркина Г.В. Нарушения речи при ринолалии и пути их коррекции: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М.,1987.

© Н.В. Обухова

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Павлова Ирина Александровна,
учитель-логопед высшей квалификационной категории,
МБОУ «Средняя школа №21 имени Н.И. Рыленкова»
г. Смоленск, Россия
E-mail: IRA-PAVLOVA555@yandex.ru
Кошенко Ольга Васильевна,
учитель-логопед высшей квалификационной категории,
МБОУ «Средняя школа №39»
г. Смоленск, Россия

Аннотация. В статье раскрыты цель и задачи программы логопедического сопровождения детей с тяжёлыми речевыми нарушениями. Представлен список основных программ и методических пособий, на которых базируется программа логопедического сопровождения детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, учитель-логопед, программа логопедического сопровождения детей с тяжёлыми речевыми нарушениями.

DESIGN OF SPEECH THERAPY SUPPORTPROGRAMS FOR CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Pavlova Irina,
Teacher – Speech Therapist of Highest Qualification Category
Municipal Budgetary Educational Institution
«SecondarySchool №21 named after N.I.Rylenkov»
Smolensk,Russia
Kosenko Olga,
Teacher – Speech Therapist of Highest Qualification Category
Municipal Budgetary Educational Institution
«Secondary School №39»
Smolensk,Russia

Abstract. The article reveals the purpose and objectives of the speech therapy support program for children with severe speech disorders. There is a list of the main programs and manuals that underpin the speech therapy support program for children with severe speech disorders.

Key words: inclusive education, children with disabilities, teacher-speech therapist, speech therapy program support for children with severe speech disorders.

В российском обществе неоднократно предпринимались попытки решить проблему социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. На сегодняшний день система образования для детей с особыми образовательными потребностями находится на пороге неизбежных изменений. Основная задача в этом направлении сформулирована Д.А. Медведевым: «Мы просто обязаны создать нормальную систему образования для инвалидов, чтобы дети могли обучаться среди сверстников в обычных общеобразовательных школах, и с раннего возраста не чувствовали себя изолированными от общества».

Главное в инклюзивном образовании ребёнка с ограниченными возможностями здоровья – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками.

Сегодня в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями здоровья, из них около 700 тыс. детей с инвалидностью. Наблюдается ежегодное увеличение численности данной категории детей.

Для гарантированного получения образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья разрабатываются различные

варианты ФГОС, отвечающих их общим и особым образовательным потребностям.

Практическая значимость работы в том, что программа предназначена для логопедов МБОУ и МДОУ, дефектологов, музыкальных руководителей. Подробное учебно-тематическое планирование, а также наличие готовых конспектов логоритмических занятий помогут педагогам свободно внедрять программу в своих образовательных учреждениях.

Адаптированная образовательная программа логопедического сопровождения детей с тяжёлыми речевыми нарушениями в условиях общеобразовательной школы составлена на основе авторской программы М.Ю. Картушиной «Логоритмика» и в соответствии с требованиями Федерального Государственного Образовательного Стандарта.

Данная программа базируется на основных положениях программ и методических пособий:

А) по логопедии:

- программа «Подготовка к школе детей с недостатками речи» Г.А. Каше;

- программа и методические рекомендации «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием» Т.В. Филичевой и Г.В. Чиркиной;

- «Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет, 7 лет» Т.А. Ткаченко;

- учебно-методическое пособие «Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение» Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой;

- учебно-практическое пособие для логопедов и медицинских работников «Логопедический массаж и лечебная физкультура с детьми 5-7 лет» Г.В. Дедюхиной, Т.А. Яньшиной, Л.Д. Могучей;

- методическое пособие «Развитие связной речи» В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко;

- методическое пособие «Артикуляционная гимнастика в стихах и картинках» Т.А. Куликовской.

Б) по логоритмике: методические пособия по логоритмике М.Ю. Картушиной, М.Ю. Гоголевой, Е.В. Кузнецовой.

В) по оздоровлению детей:

- программа оздоровления детей «Зеленый огонек здоровья» М.Ю. Картушиной;

- система оздоровления дошкольников «Здоровячок» Т.С. Никаноровой, Е. М. Сергиенко;

- «Развивающая педагогика оздоровления» В.Т. Кудрявцева, Б.Б. Егорова;

- методические пособия «Стрельниковская дыхательная гимнастика для детей» М.Н. Щетинина, «Психогимнастика» М.И. Чистяковой, «Азбука физкультминуток» В.И. Ковалько.

Цель программы заключается в коррекции и профилактике имеющихся отклонений в речевом развитии ребёнка посредством сочетания слова и движения.

Задачами программы являются:

- оптимизировать содержание воспитания, обучения и коррекции детей логопедической группы;

- создать условия для организации логоритмических занятий с использованием здоровьесберегающих технологий;

- внедрить современные эффективные технологии коррекции речевых нарушений, развития музыкальных и творческих способностей детей логопедической группы, сохранения и укрепления здоровья обучающихся, позволяющие достичь качественно более высоких результатов воспитания, обучения, коррекции.

Составленная адаптированная программа логопедического сопровождения детей с тяжёлыми речевыми нарушениями используется на логопедических занятиях и даёт положительные результаты.

Таким образом, инклюзия ориентирована на совершенствование школы не только для обучающихся, но и для учителей и её работников. Необходимо в рамках модернизации российского образования создать образовательную среду, обеспечивающую доступность качественного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, с учётом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, а так же социализировать их в обществе.

Список использованной литературы:

1. Картушина М.Ю. Логоритмика для малышей: Сценарии занятий с детьми 5- 7лет / М.Ю. Картушина. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 112 с.

2. Ковалько В.И. Азбука физкультминуток для дошкольников: Практические разработки физкультминуток, игровых упражнений, гимнастических комплексов и подвижных игр / А.В. Ковалько. – М.: ВАКО, 2005. – 246 с.

3. Коноваленко В.В. Развитие связной речи / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2010. – 126 с.

4. Кузнецова Е.В. Логопедическая ритмика в играх и упражнениях для детей с тяжелыми нарушениями речи / Е.В. Кузнецова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2012. – 232 с.

© И.А. Павлова, О.В. Кошенко

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ, ПСИХОЛОГОВ И СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ

Петрова Ольга Николаевна,
воспитатель, Ликино-Дулевский политехнический колледж –
филиал ГОУВО МО ГГТУ
г. Ликино-Дулево, Россия
E-mail: mail@mokiteu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются сущность и особенности содержания и организации социально-педагогической деятельности воспитателей, психологов и социальных педагогов с детьми-инвалидами.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, социальная интеграция инвалидов, реабилитация лиц с ОВЗ.

THE CONTENTS AND ORGANIZATION OF SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF EDUCATORS, PSYCHOLOGISTS AND SOCIAL PEDAGOGUES IN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Petrova Olga,
Educator, Likino-Dulevo Polytechnic College –Branch of GGTU
Likino-Dulevo, Russia

Abstract. The article considers the essence and peculiarities of the contents and organization of socio-pedagogical work of educators, psychologists and social pedagogues with children with disabilities.

Key words: inclusive education, student with disabilities, social integration of people with disabilities, rehabilitation of persons with disabilities.

Реалии современной жизни свидетельствуют, что в любом обществе есть люди, требующие особого внимания к себе в силу имеющихся каких-либо отклонений в физическом, психическом или социальном развитии. Указанная категория людей выделяется в особую группу с особым отношением к ним со стороны общества и государства. Современные российские законодательные акты относительно социальной защиты, помощи и поддержки населения, а именно людей с ограниченными возможностями здоровья соответствуют мировым законодательным стандартам [2].

Начиная с 80-х годов XX в., в Америке и в Англии были провозглашены требования совместного обучения всех детей, т.к. в дальнейшем им предстоит жить и трудиться в одном обществе. В этих странах вместо понятия «инвалид», которое употребляется в России, используются термины «человек с проблемами» (США), «человек с ограниченными возможностями»(европейские страны) [5].

В настоящее время проблема отношения к людям с ограниченными возможностями становится все более актуальной, т.к. их число (как во всем мире, так и в России) постоянно увеличивается в силу воздействия многих факторов, в числе которых следует отметить экологические проблемы, неумеренное употребление населением спиртных напитков и наркотических веществ, кризисные явления в обществе, которые всегда вызывают стрессовые состояния организма и психики человека[4].

Инвалидность в детском возрасте рассматривается как «состояние стойкой социальной дезадаптации, обусловленное хроническими заболеваниями» [4]. Следуя заключению медицинской комиссии, ребенку порой лучше жить и воспитываться в социуме находясь в специализированных школах-интернатах или в образовательных организациях с «нормальными» детьми, где он сможет получать своевременную и квалифицированную помощь (медицинскую, социальную, психологическую и др.).С ребенком-инвалидом или ребенком, имеющим отклонения в развитии будут работать специально подготовленные преподаватели и воспитатели, он будет находиться в дружеской, комфортной атмосфере и не будет отличаться от всех остальных детей. В каждом таком учреждении обязательно предусмотрены должности воспитателя, психолога, социального педагога, тьютора, которые совместными усилиями стараются помочь нуждающемуся ребенку[1].

Главной и основной целью процесса социальной реабилитации является включение нетипичного ребенка в активную жизнь социума. Выделяют четыре

этапа социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья:

1. Диагностика ребенка и его ближайшего окружения (выявление проблем, особенностей, возможностей ребенка, социального запроса семьи, определение необходимых специалистов, прогнозирование результата от реабилитационных мероприятий).

2. Целенаправленное оказание помощи и включение ребенка, его семьи в реабилитационные мероприятия и коррекционную работу (помощь оказывается на основе индивидуальной программы, которая составляется при непосредственном участии семьи и коллектива специалистов, работающих с ребенком).

3. Интеграция, предполагающая расширение круга общения ребенка и его семьи, повышение уровня адаптивности ребенка к негативным тенденциям в обществе.

4. Сопровождение и поддержка (реабилитация не должна заканчиваться периодом обучения, т.к. ребенок с ОВЗ нуждается в реабилитации на протяжении всей своей жизни, хотя с возрастом ее задачи будут принципиально меняться) [1; 3; 5].

Дети-инвалиды имеют гораздо меньше шансов реализовать себя в качестве равноправных граждан страны – получить достойное полноценное образование, сделать профессиональный выбор, трудоустроиться. Большинство из них находятся в прямой зависимости от конкретных мер государственной социальной политики [5].

У детей с ограниченными возможностями должна быть сформирована надежда быть нужным людям, социуму, быть востребованными и уважаемыми. Для этого специалистами образовательных учреждений и учреждений социальной защиты населения используются различные приемы: выявив проблему, сделать все, чтобы реализовать хотя бы некоторые потребности: помочь установить контакт с родственниками, оформить необходимые запросы. Родители, соответственно, должны в полной мере принять на себя обязанности по содержанию своего ребенка с ограниченными возможностями здоровья или инвалидностью, если он в этом нуждается.

Особое внимание в социальной работе уделяется людям, воспитывающим ребенка-инвалида (его родителям и законным представителям). Государством выплачивается пособие по уходу за такими детьми, независящее от дохода семьи, бесплатное получение медикаментов, получение специальных средств и приспособлений в соответствии с индивидуальной программой реабилитации

инвалида, предоставление физкультурно-оздоровительных услуг (с их частичной оплатой или бесплатно), обеспечиваются жилыми помещениями и земельными участками для индивидуального жилищного строительства, предоставляются льготы по оплате жилья, коммунальных услуги пр. [1; 4].

В нашей стране на протяжении многих лет реализуются федеральные программы: «Дети-инвалиды», «Социальная защита инвалидов». Реализация мероприятий, предусмотренных в названных программах, способствует качественному изменению положения лиц с ограниченными возможностями в структуре российского общества, в том числе и детей.

Среди проблем детей с ограниченными возможностями ученые чаще всего отмечают одиночество, низкую самооценку, неуверенность в себе и собственных силах, замкнутость, депрессию, отверженность со стороны сверстников и взрослых, психологическую и физическую зависимость, деструкцию и др. В этой связи педагогам и специалистам важно организовать помощь нуждающемуся ребенку с ОВЗ в общении: стимулировать, поддерживать, предоставлять инициативу и возможность выразить себя [5]. Естественно, воспитатель, социальный педагог и психолог не в состоянии решить все психологические проблемы ребенка с ОВЗ и его семьи, но могут этому содействовать, применяя методы психологического консультирования, работы с посттравматическим стрессом и осуществляя, фактически, психосоциальную работу.

Одним из барьеров в полноценной жизни и окружающей среде для ребенка-инвалида является пространственно-средовой. Даже в тех случаях, когда лицо с физическими ограничениями имеет средства передвижения (протез, кресло-коляска), сама организация жилой среды и транспорта не является пока дружественной к инвалиду.

Как видим, оказание целенаправленной, адресной социально-педагогической и социально-психологической помощи семьям, воспитывающим ребенка-инвалида или ребенка с ограниченными возможностями здоровья, является очень серьезной и важной проблемой, требующей консолидации усилий широкого профиля специалистов.

Список использованной литературы:

1. Безух С.М. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов / С.М. Безух, С.С. Лебедева. – М.: Речь, 2007. – 112 с.

2. Закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 г.

3. Методические рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.04.2015г. №06-443 по разработке и реализации адаптированных образовательных программ СПО.

4. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровьяв вопросах и ответах. ФГОС / Ред. Г.П. Попова. – Волгоград: Издательство «Учитель», 2016. – 199 с.

5. Рудакова В.Ю. Обучение и воспитание детей с ОВЗ в условиях СПО и НПО / В.Ю. Рудакова // Педагогическое мастерство: материалы V междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 243-244.

© О.Н. Петрова

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ВВЕДЕНИЮ ФГОС ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (НА ПРИМЕРЕ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СТАЖИРОВОЧНОЙ ПЛОЩАДКИ В ОМСКОЙ ОБЛАСТИ)

Посашкова Ирина Петровна,
кандидат психологических наук, заведующая кафедрой педагогики и психологии общего и специального образования БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области»
г. Омск, Россия
E-mail: ipposashkova@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования готовности педагогов к введению ФГОС образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Исследование проводилось в рамках работы Федеральной стажировочной площадки на территории Омской области. В исследовании принимали участие педагоги нескольких регионов Российской Федерации, обучавшиеся на курсах повышения квалификации в Институте развития образования Омской области.

Ключевые слова: ФГОС для обучающихся с ОВЗ, готовность педагогов, дополнительное образование педагогов, федеральная экспериментальная площадка, система образования региона.

RESEARCH OF TEACHERS' READINESS FOR INTRODUCTION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR PUPILS WITH LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH (AT THE EXAMPLE OF FEDERAL EXPERIMENTAL PLACE IN OMSK REGION)

Posashkova Irina,
Candidate of Psychological Sciences,Head of Pedagogy and Psychology
Department of Common and Special Education of the
Institute of Development of Education of Omsk Region
Omsk, Russia

Abstract. This articlepresents the results of research concerning teachers' readiness to the introduction of Federal State Educational Standard for pupilswith limitedpossibilities of health. The research was carried within the bound of the federal experimental place on the territory of Omsk Region. Teachers from some regions of Russian Federation who studied at the qualificationcourses at the Institute of development of education of Omsk Region took part in this research.

Key words: Federal State Educational Standard for pupils with limited possibilities of health, teachers' readiness, teachers' additional education, federal experimental place, regional system of education.

Введение федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) сегодня является одной из важнейших задач модернизации Российского образования.

Установленный приказами Министерства образования и науки Российской Федерации срок введения данного Стандарта с 01.09.2016 г., ставит целый ряд задач, требующих неотложного решения. Необходимо создать нормативно-правовую и материально-техническую базу, подготовить к новой деятельности педагогические коллективы, проинформировать родительскую общественность [3].

Подготовка кадрового потенциала в этих условиях становится приоритетной задачей, поскольку именно на плечи «рядового» педагога ложится ответственность за дальнейший процесс и результат образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

В январе 2014 г. по итогам конкурсного отбора Омский регион был выбран как один из участников федерального эксперимента по апробации

ФГОС образования обучающихся с ОВЗ/ ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В Омской области в течение 2014-2016 гг. была создана система работы, которую можно представить в форме модели взаимодействия нескольких структур – Министерства образования Омской области, Института развития образования Омской области, 14-ти пилотных школ (10 адаптивных и 4 муниципальных), а также участников региональной инновационной площадки «Образование детей особой заботы». И благодаря разнообразию форм распространения опыта работы и информации о ходе эксперимента, в этот процесс постепенно вовлекались сотни педагогов региона. В 2015 г. Омская область стала Федеральной стажировочной площадкой и началось распространение опыта апробации Стандарта для других регионов России.

Но начиналось все с того, что разработчики Стандарта предложили участникам эксперимента оценить имеющиеся у них условия реализации адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) [1].

Первым из оцениваемых критериев стал критерий – «Квалификация кадрового состава образовательной организации, принимающего участие в реализации адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ». Вторым – «Качество кадрового состава образовательной организации, принимающего участие в реализации адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ».

Судя по содержанию заданных параметров анализа, разработчики Стандарта особое внимание уделили следующим характеристикам: соответствие квалификации специалистов профилю деятельности; уровень квалификации специалистов, реализующих АООП; квалификация руководителей организации, реализующей АООП; повышение квалификации работников; использование современных образовательных технологий; разработка методических проектов в области обучения и воспитания; обобщение и распространение опыта; наставничество.

Как показал анализ результатов мониторинга среди адаптивных школ – участников эксперимента, их кадровая готовность оказалась на достаточно высоком уровне. Уязвимость учреждений проявилась лишь по пунктам «Количество кандидатов/докторов наук по профилю Программы» и «Доля специалистов медиков с высшим образованием». Не хватает нашим учреждениям также «специалистов медиков с высшей квалификационной категорией» и «педагогов, участвующих в организации внеучебной деятельности профильной подготовки».

Рискнем предположить, что таким требованиям не соответствуют не только наши экспериментаторы, но и подавляющее большинство образовательных организаций страны. Но поскольку участниками эксперимента в Омской области стали не только 10 адаптивных школ, считающихся самыми эффективными в регионе, но и 4 общеобразовательные сельские школы, впервые взявшиеся за инклюзивное обучение детей с ОВЗ, интересно было оценить именно их готовность к введению ФГОС.

Выяснилось, что этим школам не хватает специалистов в области медицинской поддержки и вспомогательного персонала, квалификация имеющихся специалистов не всегда соответствует профилю деятельности. Кое-где не хватает специалистов в области психолого-педагогической и логопедической поддержки, не все руководители имеют квалификацию по профилю реализуемой адаптированной программы.

Однако, не смотря на вышеперечисленные недостатки, пилотные школы имеют и несомненные достоинства. Все школы имеют высокий процент повышения квалификации своих работников, активно используют современные образовательные технологии, имеют опыт разработки методических проектов в области обучения и воспитания, участвовали в совместных научно-исследовательских проектах с представителями других организаций через деятельность различных инновационных комплексов в образовании Омской области (ИнКО), неоднократно обобщали и распространяли опыт и успешно вели наставничество.

Что же касается готовности к введению ФГОС других педагогов нашего региона, то для её изучения мы приготовили иные вопросы.

Так, в рамках курсов повышения квалификации по вопросам введения ФГОС образования обучающихся с ОВЗ, проводимых в Институте развития образования в 2015 г. был проведен письменный опрос, в котором приняли участие 203 педагога г. Омска и Омской области. В анонимном опросе принимали участие педагоги общеобразовательных школ – учителя, воспитатели, педагоги-психологи, логопеды, руководители ОО.

Педагогам были предложены следующие вопросы:

1. Кого вы считаете детьми «с ограниченными возможностями здоровья»?
2. Оцените свою осведомленность в области образования детей с ОВЗ.
3. Оцените свои знания ФГОС для обучающихся с ОВЗ.
4. Оцените свою психологическую готовность к работе с детьми с ОВЗ.
5. На чью поддержку в работе с детьми с ОВЗ вы рассчитываете?

6. Оцените готовность вашего учреждения (материально-техническую, кадровую, методическую) к работе по ФГОС для детей с ОВЗ.

7. Какая подготовка к введению ФГОС требуется в вашем учреждении?

В инструкции к опроснику было указано, что можно выбирать более одного варианта ответов.

Полученные данные дали нам возможность оценить методическую, психологическую готовность педагогов к участию в апробации ФГОС и материально-техническую подготовленность образовательных учреждений.

Но это исследование не стало окончательным, поскольку мы имели возможность задать те же вопросы педагогам из других регионов, прибывшим в Омск для обучения в рамках Федеральной стажировочной площадки.

Кафедрой педагогики и психологии общего и специального образования ИРООО были разработаны и реализованы Программы курсов повышения квалификации Федеральной стажировочной площадки. Всего было разработано 9 программ, обучено 348 человек. В том числе – 72 из других регионов России:

г. Новосибирск и Новосибирская область – 30 чел., Республика Хакасия – 11 чел., Пермский край – 9 чел., Республика Тыва – 9 чел., г. Красноярск и Красноярский край – 5 чел., г. Томск и Томская Область – 3 чел., Ямало-Ненецкий АО – 3 чел., Республика Алтай – 2 чел.

Именно эти педагоги и стали второй группой респондентов в нашем исследовании. Итак, представим результаты опроса (см. рисунки 1-7).

Из ответов на 1 вопрос можно сделать вывод, что большинство педагогов знакомы с определением понятия «лица с ограниченными возможностями здоровья», данным в «Законе об образовании в РФ» [2]. Но почти четверть педагогов (24% Омичейи 21% из других регионов) ошибочно приравнивают детей с ОВЗ к детям-инвалидам.

Рисунок 1. – Ответы педагогов на вопрос «Кого вы считаете детьми с ОВЗ?»

Во втором пункте опросника педагогам было предложено оценить свою осведомленность в области образования детей с ОВЗ (см. рис.2).Как видно из параметров диаграммы, только 20% Омских педагогов и 30% иногородних уверенно заявляют о том, что имеют достаточный уровень знаний и готовы работать с детьми с ОВЗ уже сегодня. Остальные педагоги сознают, что имеют только некоторые представления (58% и 51%) или даже незначительные сведения (22% и 19%) и потому нуждаются в обучении.

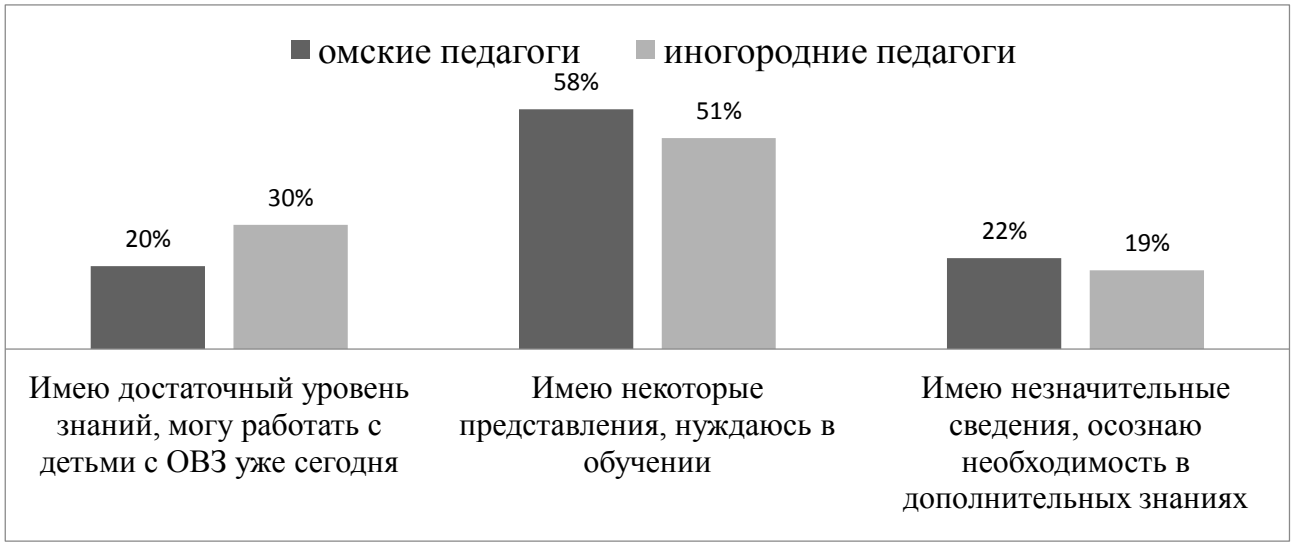


Рисунок 2. – Оценка педагогами своей осведомленности в области образования детей с ОВЗ

Далее педагогам было предложено оценить свои знания ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (рисунок 3).

Как показал опрос, только 3-4% педагогов считают, что хорошо знают стандарт и потому могут использовать его в своей работе. Чуть более половины педагогов читали документ и имеют общее представление о его содержании. Остальные признались, что имеют лишь отрывочные сведения.

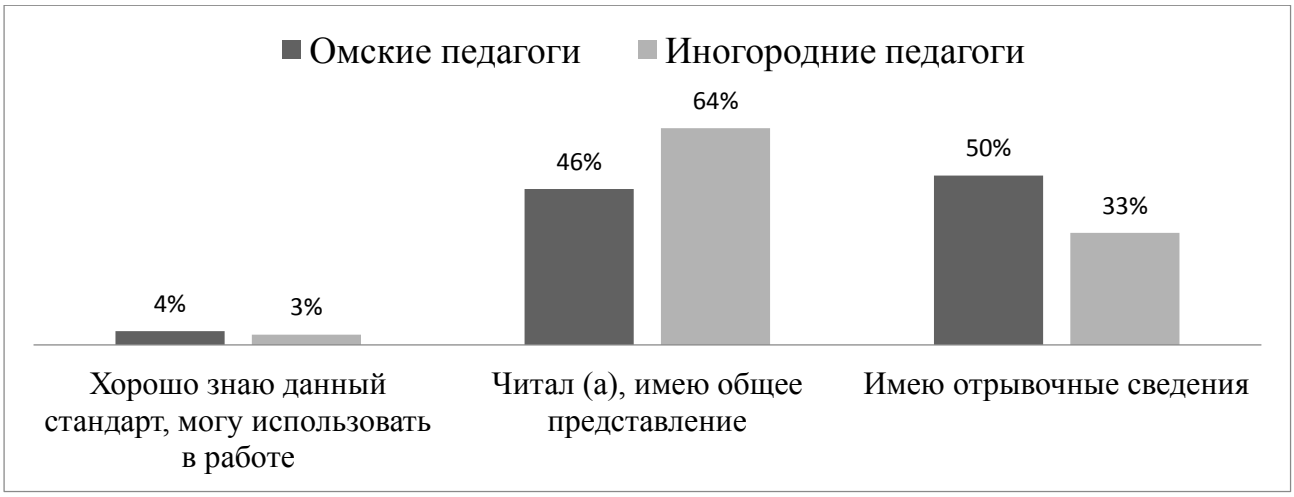


Рисунок 3. – Оценка педагогами своих знаний ФГОС образования обучающихся с ОВЗ

Интересно, что если сравнить результаты опроса по 2-у и 3-у пункту, то, даже без использования методов статистики можно увидеть, что ответы по этим пунктам не соотносятся между собой: *«хорошо знают стандарт»* 3-4%, а *«готовы работать с детьми с ОВЗ уже сегодня»* – 20-21% (!). По-видимому, пока не все педагоги осознают, что именно Стандарт является основой организации образовательного процесса для детей с ОВЗ.

В четвертом пункте педагогам было предложено оценить свою психологическую готовность к работе с детьми с ОВЗ (рисунок 4).

В данном случае мы можем констатировать, что подавляющее большинство педагогов психологически готовы контактировать с такими детьми, не испытывая отрицательных эмоций. Однако от 3 до 13% педагогов все-таки признали, что испытывают психологический дискомфорт в общении с детьми, имеющими недостатки в психическом и физическом развитии. Как правило, они испытывают жалость, боязнь обидеть, поэтому не уверены в том, что сумеют построить адекватные отношения с этими детьми.

Рисунок 4. – Психологическая готовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ

На чью же поддержку в работе с этими детьми рассчитывают педагоги? Как показал опрос, большинство педагогов рассчитывают на помощь узких специалистов – психологов, дефектологов, логопедов, и меньше всего (26%) рассчитывают на помощь администрации (рисунок 5).

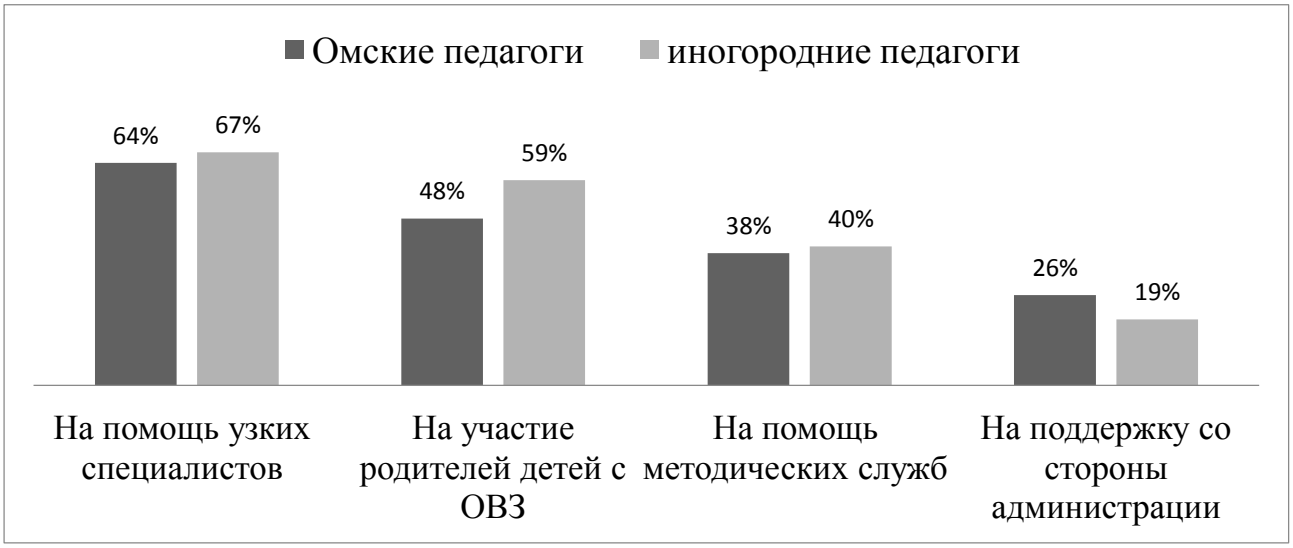


Рисунок 5. – На чью поддержку в работе с детьми с ОВЗ рассчитывают педагоги

Часть педагогов рассчитывают на поддержку своих муниципальных и региональных методических служб. Но, что на наш взгляд, более важно для нашего анализа – только около половины педагогов рассчитывают на участие родителей. Это можно считать тревожным симптомом, поскольку может означать, что педагоги недооценивают роль родителей в образовании детей с

ОВЗ, не понимают значимости взаимодействия с родителями, надеются, что могут обойтись и без их помощи и поддержки.

Интересно как педагоги оценивают готовность своих образовательных организаций к работе с детьми с ограниченными возможностями с ОВЗ (рисунок 6).

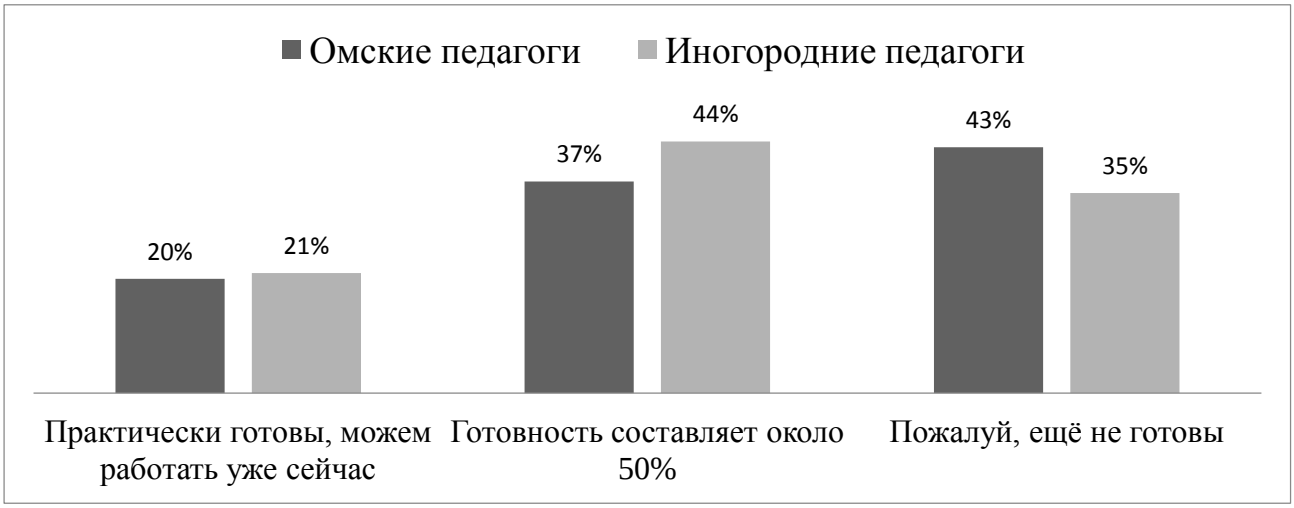


Рисунок 6. – Оценка педагогов готовности своих организаций к работе по ФГОС

Как видно из диаграммы оптимистически оценивают готовность своей образовательной организации около 20% педагогов, 37-44% считают, что готовы наполовину, а остальные признают свою неготовность.

Какая же именно подготовка требуется этим образовательным учреждениям? Об этом и был последний вопрос нашего опросника.

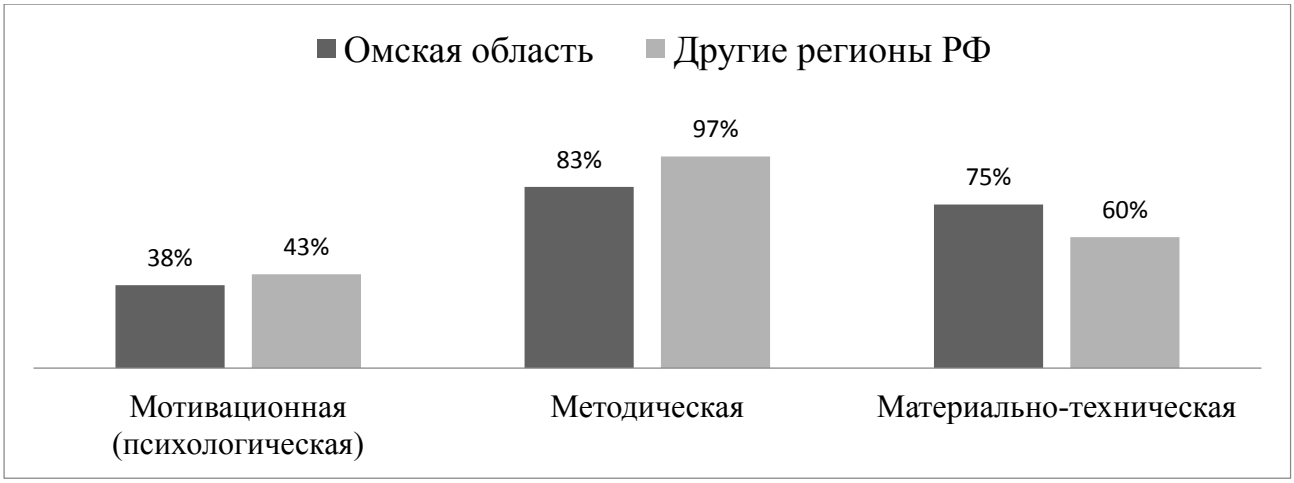


Рисунок 7. – Какая подготовка к введению СФГОС требуется в вашем учреждении

Большинство педагогов ответили, что педагогическим коллективам, прежде всего, нужна методическая подготовка (83% и 97%) и материально-

техническая (75%). При этом определенная группа педагогов (38% и 43%) считает, что значение имеет также и мотивационная подготовка к ведению нового вида деятельности.

Разумеется, данная выборка опрашиваемых не является репрезентативной в масштабах страны, но заслуживает интерес как некий «региональный срез», цель которого – изучение профессиональных потребностей педагогов, начинающих осваивать ФГОС для обучающихся с ОВЗ. И в перспективе эти сведения могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации и переподготовки педагогов, начинающих работать с детьми с ОВЗ в условиях обычных общеобразовательных школ.

Наше исследование будет продолжено, поскольку его конечной целью является не столько констатация фактов, сколько поиск путей формирования готовности всех работников системы образования к решению важнейшей задачи – обеспечения равноценного и качественного образования для всех детей, не зависимо от их психофизиологического здоровья, но с учетом их особых образовательных потребностей.

Список использованной литературы:

1. Схема оценки условий реализации адаптированной или адаптированной основной образовательной программы // Интернет-портал РГПУ им. Герцена [Электронный ресурс]: – Режим доступа: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/03/.xlsx.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 г. №273-ФЗ» // Интернет-портал «Российской Газеты» [Электронный ресурс]: – Режим доступа: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Приказ МО РФ №1598 от 19.12.2014 г.).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). (Приказ МО РФ №1599 от 19.12.2014 г.).

© И.П. Посашкова

СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ С РЕБЕНКОМ С ОГРАНИЧЕНИЕМ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Приступа Елена Николаевна,
доктор педагогических наук, доцент
заведующий кафедрой психологии и педагогики
ГАУ г. Москвы «Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы»
г. Москва, Россия
E-mail: pristupa-mhpi@yandex.ru

Аннотация. Статья освещает вопросы, связанные с порядком организации социального сопровождения семьи с ограничением жизнедеятельности. Дан краткий анализ исследований в работе с семьей, находящейся в трудной жизненной ситуации.

Ключевые слова: семья, нуждающаяся в социальном обслуживании; ребенок с ограничением жизнедеятельности; социальное обслуживание, социальное сопровождение.

SOCIAL SUPPORT FOR FAMILY WITH CHILD WITH DISABILITIES

Pristupa Elena,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Psychology and Pedagogy
Institute of Additional Professional Education of Social Workers
Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the issues related to the order of the organization of social support for families that have children with disabilities. A brief analysis of studies in working with families that are in a difficult life situation.

Key words: family in need of social services; child with disabilities; social services, social support.

На современном этапе социальная защита населения выстраивается с учетом нового законодательства. Так, например, при составлении плана социального сопровождения семьи с ребенком с ограничением

жизнедеятельности в индивидуальной программе формулируются цели и задачи, а также мероприятия, необходимые для достижения поставленной цели.

Социальное сопровождение необходимо рассматривать как комплекс мер, предоставляемых семье, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в трудной жизненной ситуации, направленный на ее социальную поддержку, предусматривающий оказание комплекса социальных услуг и иной помощи (медицинской, бытовой, психологической, правовой, информационной, консультативной и т.д., не относящейся к социальным услугам) в рамках межведомственного, внутриотраслевого и межсекторного взаимодействия (ФЗ-442, ст. 22).

Социальное сопровождение должно предусматривать: раннее выявление социального неблагополучия семей, имеющих детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья; профилактику трудной жизненной ситуации семьи, имеющей ребенка-инвалида или ребенка с ограниченными возможностями здоровья; социальную поддержку семьи, оказание комплекса социальных услуг, помощь в реализации индивидуальной программы реабилитации в соответствии с потребностями и особенностями инвалидности ребенка и проблем семьи; социальное воспитание, которое включает создание развивающей среды и проведение мероприятий, направленных на овладение семьей общечеловеческих и специальных знаний, социального опыта, с целью формирования позитивных ценностных ориентаций; медицинскую, психологическую, бытовую и юридическую поддержку семьи, вовлечение имеющихся материальных и личностных ресурсов в решение ее проблем в рамках закона и межведомственного взаимодействия; информирование и консультирование по основным вопросам жизнедеятельности ребенка и семьи, путям преодоления сложных жизненных ситуаций; сохранение физического, психологического и социального здоровья семьи, содействие ей в достижении целей и развитии ее внутренних ресурсов [1].

Семья с ребенком с ограничением жизнедеятельности признается нуждающимся в социальном обслуживании в случае, если существуют следующие обстоятельства, которые ухудшают или могут ухудшить условия его жизнедеятельности (ФЗ-442, ст. 15):

1) полная или частичная утрата способности либо возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, обеспечивать основные жизненные потребности в силу заболевания, травмы, возраста или наличия инвалидности;

2) наличие в семье инвалида или инвалидов, в том числе ребенка-инвалида или детей-инвалидов, нуждающихся в постоянном постороннем уходе;

3) наличие ребенка или детей (в том числе находящихся под опекой, попечительством), испытывающих трудности в социальной адаптации;

4) отсутствие возможности обеспечения ухода (в том числе временного) за инвалидом, ребенком, детьми, а также отсутствие попечения над ними.

Социально-педагогические услуги, направлены на профилактику отклонений в поведении и развитии личности получателей социальных услуг, формирование у них позитивных интересов (в том числе в сфере досуга), организацию их досуга, оказание помощи семье в воспитании детей (ФЗ-442, ст. 20) [8].

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики представлены заболевания, доля детей, по данным нозологии, увеличивается ежегодно (таблица 1).

Таблица 1

Распределение впервые признанных инвалидами детей в возрасте до 18 лет по формам болезней

(данные Минтруда России на 21.12.2015)

Наименование классов болезней	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**[1]
новообразования	2024	2892	2663	2720	2911	3084	3024	3087	3001	3263
болезни эндокринной системы, расстройства питания и нарушения обмена веществ	3524	4428	4202	4028	4323	4813	4697	4930	4968	5368
психические расстройства и расстройства поведения	**8878**	**16231**	**13900**	**12800**	**14053**	**14409**	**14208**	**14249**	**14819**	**16575**
болезни нервной системы	**8735**	**13465**	**11382**	**11853**	**12601**	**13143**	**13241**	**13925**	**13995**	**14566**
болезни уха и сосцевидного отростка	1517	2964	2620	2379	2454	2611	2474	2483	2370	2666
болезни системы кровообращения	761	1299	1099	1081	1049	1032	1111	1164	1162	1214

Данные показывают о фактическом удвоении доли детей, у которых установлены психические расстройства и расстройства поведения, а также болезни нервной системы.

Результатом оказания услуги является: определение специальных образовательных потребностей и условий, необходимых ребёнку для обеспечения развития, получения образования, адаптации и интеграции в социум; сокращение детской инвалидности и сиротства.

Основные формы сопровождения разработаны, апробированы и внедрены в ряде субъектов РФ. По существу, они представляют собой комплексные междисциплинарные реабилитационные услуги, стандартизованные после апробации, включающие:

- психолого-педагогическое сопровождение ребенка в образовательном (школьном) пространстве (социальная гостиница);
- психолого-педагогическое сопровождение ребенка в образовательном (школьном) пространстве (тьюторство);
- психолого-педагогическое сопровождение ребенка в социальном пространстве на базе учреждений дополнительного образования.

При работе со случаями нарушений прав детей реабилитационная работа с семьями строится в соответствии с семейно-ориентированным подходом, поэтому психолого-педагогическое сопровождение ребенка всегда является частью общего процесса реабилитации всей семьи. У каждой из них есть куратор, который постоянно взаимодействует с ней и организует работу семьи с другими специалистами. Куратор является ответственным за выполнение плана реабилитации семьи, в том числе он отвечает за организацию процесса сопровождения ребенка в образовательном и социальном пространстве. При любой форме психолого-педагогического сопровождения ребенка возникает педагогически организованная среда, которая выполняет реабилитационную функцию. Особенность такой среды заключается в ее способе работы с ребенком [7].

Социальное сопровождение семьи с ребенком с ограничением жизнедеятельности включает пять видов помощи: психологической, педагогической, правовой, социальной, медицинской. Главная задача – содействие социальной интеграции и инклюзии как семьи, так и самого ребенка.

Особенности сопровождения определяются: особым вниманием обучения родителей взаимодействовать с ребенком, с учетом его здоровья; историей семьи (есть опыт или нет опыта); готовностью семьи контактировать со

специалистами; основным предметом сопровождения является удовлетворение потребностей ребенка в развитии с учетом ограничений здоровья, и потребность родителей в профессиональной помощи со стороны специалистов [2-6].

Участковая служба социального сопровождения семьи, имеющей ребенка-инвалида или ребенка с ограниченными возможностями здоровья создается при государственном учреждении социального обслуживания решением территориального органа исполнительной и законодательной власти. Работа службы социального сопровождения семьи должна строиться на принципах: добровольности социального сопровождения семьи; активного участия семьи в преодолении имеющихся проблем; уважения к человеку, признания его ценности независимо от социального статуса, вероисповедания и национальности; реализации права ребенка на семью и воспитание в семье; индивидуального и дифференцированного подхода к каждой семье, с учетом ее потребностей и особенностей; системности, комплексности, бесплатности, доступности услуги социального сопровождения; взаимной ответственности социальной службы и семьи за результаты сопровождения; толерантности и гуманизма; ответственности за соблюдение правил профессиональной этики; приоритетности интересов семьи в целом и ребенка-инвалида в частности.

Список использованной литературы:

1. Богдановская В.И. Социальное сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / В.И. Богдановская // Сборник конференций НИЦ Социосфера. – 2015. - №43. – С. 18-23.

2. Илларионова Л.П. Формирование духовной культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования / Л.П. Илларионова // Педагогическое образование и наука. – 2002. - №3. – С. 10-14.

3. Илларионова Л.П. Формирование духовно-нравственной культуры учителя в системе непрерывного образования / Л.П. Илларионова // Сибирский педагогический журнал. – 2005.-№2. – С. 53-71.

4. Кремнева Т.Л.Интернационализация образовательных программ бакалавриата в области социальной работы / Т.Л. Кремнева //СОТИС – социальные технологии, исследования. – 2014. - №4(66). – С. 77-80.

5. Кремнева Т.Л. Модернизация организации практики студентов – будущих социальных работников / Т.Л. Кремнева //Социальная педагогика. – 2012. - №6. – С. 83-88.

6. Кремнева Т.Л. Становление и развитие системы подготовки социальных работников в странах британского содружества: монография / Т. Л. Кремнева. – М.: Московский пед. гос. ун-т, 2006.

7. Пигарева Ю.В. Социальное сопровождение семей, находящихся в трудной жизненной ситуации / Ю.В. Пигарева // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. – 2014. - №2. – С. 163-178.

8. Федеральный закон от 28.12.2013 г. №442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации».

© Е.Н. Приступа

ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ППМС-ЦЕНТРА

Протопопова Елена Адольфовна,
заместитель директора ГБУ ЦППМСП
«Центр диагностики и консультирования»
г. Сызрань, Россия
E-mail: cdk-syzran@mail.ru
Толкачева Татьяна Владимировна,
методист ГБУ ЦППМСП
«Центр диагностики и консультирования»
г. Сызрань, Россия
E-mail: tancher80@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыты содержание и направления работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях ППМС-центра. Представлен опыт работы педагогов и специалистов в рамках реализации инклюзивных практик Государственного бюджетного учреждения – центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Центр диагностики и консультирования» г.о. Сызрань Самарской области.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивный процесс.

PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF PPMS – CENTER

Protopopova Elena,
Deputy Director of «The Centre of Diagnostics and Consulting»
Syzran, Russia
Tolkacheva Tatyana,
Methodologist of «The Centre of Diagnostics and Consulting»
Syzran, Russia

Abstract. The article reveals the content and direction of work with children with disabilities in the conditions of PPMS-centers. It presents teachers' and specialists' experience in the framework of the implementation of inclusive practices in the State budgetary institution centre of psychological and pedagogical, medical and social care «Center of diagnostics and counseling» Syzran Samara region.

Key words: students with disabilities, psycho - pedagogical support, inclusive process.

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. одним из приоритетов в сфере общего образования определила обеспечение учебной успешности каждого ребенка, независимо от состояния его здоровья, социального положения семьи. Особое внимание на данном этапе уделяется формированию инструментов поддержки особых групп детей в системе образования: детей с ограниченными возможностями здоровья, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В целом, сопровождение ребенка или группы детей с ограниченными возможностями адаптации в образовательном процессе, как одно из приоритетных направлений деятельности инклюзивного образовательного учреждения, определяется как целостная, системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения, психологического развития, социализации ребенка в образовательной среде и обществе.

Государственное бюджетное учреждение – центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, центр диагностики и консультирования г.о. Сызрань Самарской обл. является многопрофильным коррекционно-консультативным комплексом, в котором создана целостная система сопровождения детей с проблемами в развитии с раннего возраста как составляющая инклюзивного образовательного процесса в целом. Профессиональную психолого-педагогическую помощь и поддержку детям с ограниченными возможностями здоровья, их родителям и педагогам осуществляют специалисты и педагоги структурных подразделений Центра диагностики и консультирования: службы ранней помощи, территориальной ПМПК, диагностико-коррекционных групп, отдела организации специального образования. Ежегодно в наш центр обращается около 5000 детей и взрослых.

С посещения службы ранней помощи начинается процесс сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях Центра диагностики и консультирования. Именно сюда первоначально приходят родители со своим ребенком за помощью и советом. Ранняя комплексная помощь предполагает широкий спектр долгосрочных медико-психолого-педагогических услуг, ориентированных на ребенка и семью и осуществляемых в процессе согласованной работы специалистов разного профиля. В условиях службы ранней помощи специалистами обеспечивается комплексный подход к проведению диагностики, проводится первичное консультирование родителей, выстраивается система коррекционно-развивающей работы с ребенком с обязательным включением родителей в данный вид деятельности. Ежегодно групповые коррекционно-развивающие занятия в условиях службы ранней помощи посещают около 60 детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

На базе Центра диагностики и консультирования функционирует территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия, деятельность которой регламентируется приказом Министерства образования и науки Самарской области №414-од и Министерства социально- демографической политики Самарской области от 31.12 2014 г. №697 «О создании в Самарской области психолого-медико-педагогических комиссий».

Работа специалистов Сызранской ПМПК основывается на междисциплинарном подходе. В состав ПМПК входят: учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, социальный педагог, при необходимости к работе комиссии подключаются сурдопедагог, тифлопедагог, специалисты медицинского профиля. Ежегодно за диагностической,

консультационной и коррекционной помощью специалистов комиссии обращается до четырех тысяч населения обслуживаемой территории. В рамках деятельности проводятся как «стационарные», так и «выездные» сессии ПМПК.

В связи с расширением принципиально новой инновационной практики обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья изменилось и само содержание деятельности ПМПК. Осуществлен переход от общих рекомендаций по выбору наиболее подходящего специализированного образовательного учреждения – к определению специальных образовательных условий, в первую очередь варианта адаптации образовательной программы; конкретных направлений деятельности всех специалистов, включенных в комплексное сопровождение ребенка в образовательной среде.

Дополнительное наполнение в современных условиях приобрели и функции психолого-медико-педагогической комиссии. Функция сопровождения в новой образовательной ситуации реализуется в первую очередь в контексте решения задачи, направленной на «...подтверждение, уточнение или изменение ранее данных комиссией рекомендаций», что вызывает необходимость проведения динамических обследований, а также тесное взаимодействие с психолого-медико-педагогическими консилиумами образовательных организаций. Достаточно информативны в этом отношении выездные заседания ПМПК, на которых эта функция реализуется посредством отслеживания эффективности создания рекомендованных специальных образовательных условий, и возникает возможность консультирования педагогов и родителей непосредственно в образовательных организациях. В условиях деятельности Сызранской ПМПК процент детей, находящихся на динамическом наблюдении, составляет от 60 до 65%.

В процессе сопровождения детей с ОВЗ специалистами комиссии проводится прослеживание эффективности создания всех образовательных условий, формы обучения, режимных моментов, а также деятельности «внешних» по отношению к образовательным структурам ведомств, в соответствии с рекомендациями ПМПК.

На сегодняшний день активно развиваются формы взаимного сотрудничества центральной ПМПК Самарской области и территориальной ПМПК. Для развития системы сопровождения инклюзивного образования специалисты Центра диагностики и консультирования отрабатывают модель взаимодействия территориальной ПМПК с психолого-медико-педагогическими консилиумами образовательных учреждений. С целью формирования профессиональных и личностных компетенций всех участников инклюзивного

образовательного процесса (дети, родители, педагоги) специалистами территориальной ПМПК разработаны и внедряются в практику образовательных учреждений программы по психолого-педагогическому сопровождению родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, и детей- инвалидов, блоки коррекционно-развивающих программ по работе с детьми с ОВЗ, реализация которых происходит на базе образовательных учреждений, осуществляющих инклюзивную практику.

Организация работы по расширению информационного пространства и обеспечению доступности информации об оказываемых ПМПК услугах включает функционирование и регулярное обновление официального сайта Центра диагностики и консультирования; оформление публикаций по проблемам сопровождения детей с ОВЗ с целью трансляции опыта специалистов, изготовление и распространение информационно-наглядной, методической продукции, взаимодействие со СМИ. Уникальный, накопленный годами опыт специалистов оказывается востребованным в общем образовании и транслируется в форме стажировок, семинаров, мастер-классов, консультаций для педагогов, воспитателей, руководителей образовательных учреждений.

Корекционно-развивающая помощь детям с ОВЗ в условиях Центра диагностики и консультирования г.о. Сызрань, как форма психолого-педагогического сопровождения, осуществляется специалистами и педагогами в коррекционно-развивающих группах различной направленности.

Диагностико-коррекционная группа – это особое пространство для поддержки детей дошкольного возраста, у которых есть проблемы в развитии, трудности в обучении, поведении и адаптации. В течение месяца с ребятами занимаются воспитатели, логопеды, психологи. Занятия проводятся в индивидуальной и групповой формах по разработанным специалистами комплексным личностно-ориентированным коррекционным программам, учитывающим особенности моторно-двигательного, эмоционального, сенсорного, умственного и речевого развития каждого ребенка. Задача специалистов не просто диагностировать проблемы ребенка, а выявить его ресурсы. За год комплексную психолого-медико-педагогическую помощь здесь получают более 120 детей дошкольного возраста, имеющих проблемы в развитии и нуждающиеся в создании специальных образовательных условий.

С целью повышения психолого-педагогической компетентности родителей, формирования у них готовности к коррекционной работе с детьми проводятся индивидуальные и групповые текущие консультации по интересующим их вопросам. Тематические консультации, семинары-

практикумы дают возможность родителям приобрести навыки взаимодействия со своими детьми. Особую ценность приобретают индивидуальные и групповые занятия с дошкольниками, на которых родители вовлекаются в коррекционно-развивающий процесс в качестве параспециалистов. Каждый выпускник группы уносит с собой индивидуальную программу развития и алгоритм своего дальнейшего сопровождения.

Вот уже четвертый год в Центре диагностики и консультирования г.о. Сызрань работает группа «Особый ребенок» для детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями. Работа с детьми подчиняется решению следующих взаимосвязанных задач, реализуемых на протяжении всех этапов коррекционной работы: формированию навыков адекватного взаимодействия и общения с окружающими; социально-бытовой ориентации: формированию культурно-гигиенических навыков, элементарной предметной деятельности; развитию познавательной деятельности, включающей формирование интереса к окружающему, развитие собственной активности детей, коррекцию недостатков развития психических функций.

Коррекционно-развивающая работа нацелена на обеспечение достижения каждым ребёнком того уровня развития, который соответствует его потенциальным возможностям. Чтобы повысить эффективность педагогического процесса, достигнуть положительных результатов, учитель-дефектолог и педагог-психолог действуют в команде с родителями, обучая их при проведении совместных занятий различным практическим приемам и навыкам работы с ребенком. В результате родители становятся не просто наблюдателями, а активными участниками коррекционно-развивающего процесса.

В ГБУ Центр диагностики и консультирования функционирует коррекционная группа, которую посещают дети старшего дошкольного возраста, имеющие речевые нарушения. Работа проводится учителем-логопедом в групповой и индивидуальной форме по формированию и совершенствованию грамматического строя речи, развитию фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа и синтеза, коррекции звукопроизношения.

По результатам мониторинга состояния сформированности навыков письменной речи у учащихся начальных школ, который ежегодно проводится специалистами Центра диагностики в образовательных учреждениях округа, выявляются школьники, нуждающиеся в коррекционной помощи логопеда на начальных этапах обучения. Из числа этих детей в ГБУ Центр диагностики и

консультирования формируется коррекционная группа для учащихся начальных классов общеобразовательных школ, имеющих нарушения устной и письменной речи. В условиях данной группы, младшие школьники имеют возможность получения квалифицированной логопедической помощи по преодолению нарушений чтения и письма. Успех в воспитании и обучении детей с речевыми нарушениями во многом зависит от того, как организовано педагогическое просвещение.

Трудности реализации инклюзивного подхода в образовании детей с нарушениями речевого развития вызваны отсутствием у педагогов образовательных учреждений специального образования и, как следствие, незнание специальных методов и приёмов в работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи, которые позволили бы включать таких учащихся в общий процесс обучения. Именно поэтому нами проводится консультативная и просветительская работа с учителями начальных классов общеобразовательных школ.

ГБУ Центр диагностики и консультирования располагает кабинетами специалистов (логопеда, сурдопедагога, педагога-психолога, дефектолога), релаксационной комнатой, комнатой Монтессори, Сенсорной комнатой, залом для проведения занятий по лечебной физкультуре. Коррекционные занятия с детьми, имеющими нарушениями опорно-двигательного аппарата, проводятся в кабинетах на первом этаже. Для передвижения детей по коридорам используются специальные ходунки. В каждом кабинете организованы зоны для отдыха, игр, занятий. Педагогами собран богатейший дидактический материал, позволяющий эффективно осуществлять процесс коррекционно-развивающего сопровождения детей с различными нарушениями в развитии, создана богатая медиатека.

Центр диагностики и консультирования являлся координационным учреждением, которое организованно ведет работу с детьми-инвалидами с использованием дистанционных технологий. Педагоги используют различные формы работы с учащимися и их родителями в рамках дистанционного обучения: проводят онлайн-занятия, консультации, педагогами созданы «виртуальные кабинеты», в которых дети-инвалиды могут получать дополнительную информацию по интересующим их вопросам.

Особенностью организации процесса сопровождения обучающихся с ОВЗ является обязательное включение в этот процесс родителей. Психолого-педагогическое сопровождение родителей проходит через консультирование, организацию «Родительского всеобуча», тренингов, совместных занятий с

обучающимися. Консультации, которые проводятся специалистами по индивидуальным запросам родителей, помогают решить многие вопросы и избежать ошибок в воспитании.

В заключение отметим, что одним из важнейших условий успешной реализации включенного образования является создание гибкой, вариативной системы помощи, которая обеспечит особому ребенку возможность гармоничного развития и успешность социализации. Накопленный опыт и реализуемая в условиях ГБУ ЦППМСП «Центра диагностики и консультирования» г. о. Сызрань система психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и детей-инвалидов является важным ресурсом в развитии инклюзивных практик в образовательных организациях городского округа и активно используется в рамках сетевого взаимодействия.

© Е.А. Протопопова, Т.В. Толкачева

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА В УСЛОВИЯХ СТРУКТУРНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ «ЛЕКОТЕКА» С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЗЫКИ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИИ ТЯЖЕЛЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ

Сайфуллина Надежда Алексеевна,
студентка кафедры специальной психологии
и коррекционной педагогики
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Республика Татарстан
E-mail: nadine1994@mail.ru
Корнийченко Татьяна Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Республика Татарстан
*E-mail:*tukorn@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрен процесс коррекционной работы с использованием музыкальных произведений, с детьми с сочетанными нарушениями в условиях Лекотеки. На основании положения о способности мозга изменять свои ритмы в зависимости от навязываемого темпа воздействия раздражителей разработана система коррекции тяжелых нарушений речи.

Анализируя результаты первичной апробации, автор обосновывает эффективность внедрения дополнительных, актуальных технологий в ежедневную практику коррекционного специалиста.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, музыкальные произведения, лекотека, дети с ограниченными возможностями здоровья, здоровьесберегающие технологии.

LOGOPEDIC WORK IN THE CONDITIONS OF THE STRUCTURAL UNIT «LEKOTEKA»WITH THE USE OF MUSIC IN THE SYSTEM CORRECTION OF SEVERE SPEECH DISORDERS

SaifullinaNadezhda,
Student of Department of Special Psychology and Correctional Pedagogy
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Republic of Tatarstan
Kornienko Tatiana,
Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Special Psychology and Correctional Pedagogy
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Republic of Tatarstan

Abstract. The article describes the process of correctional work with children with combined disorders in Lekoteka. Brain ability to change the rhythms, depending on the irritator, was the basis for the development of a speech disorders correction system. Analyzing primary testing results, the author proves the effectiveness of the technology applied in specialists' daily practice.

Key words: children with speech disorders, music, Lekoteka, children with health limitations, health-saving technologies.

Современный этап развития отечественной системы образования проходит под эгидой включения детей с ограниченными возможностями здоровья в окружающий социум, признания прав этой категории детей на получение образовательных услуг наравне со сверстниками. Специалистов тревожит высокая динамика увеличения числа детей с тяжелыми нарушениями речи. По последним данным Министерства здравоохранения Российской Федерации и Всемирной организации здравоохранения тяжелые речевые нарушения проявляются более чем у 13% детей [1].

Специалисты продолжают поиск новых технологий, которые могли бы помочь в комплексной коррекционной работе с детьми с речевыми нарушениями. В настоящее время многими специалистами признана высокая эффективность применения музыки в структуре комплексной коррекционной работы логопеда в дошкольных учреждениях [2].

Научным обоснованием применения музыкальных произведений в логопедической работе с детьми с сочетанными нарушениями является теория А.А. Ухтомского о способности мозга изменять свои ритмы в зависимости от навязываемого темпа воздействия раздражителей [6].

Включение специальных музыкально-ритмических занятий в курс коррекции тяжелых нарушений речи было предложено в 1930 г. профессором Гиляровским, который подчеркивал особую роль музыкальной ритмической структуры для развития артикуляционной моторики [3]. Проанализировав работы современных зарубежных специалистов, мы пришли к выводу, что, несмотря на высокую эффективность включения музыкальных произведений в логопедическую работу, российские специалисты используют данные знания в ежедневной практике недостаточно [6]. Было предположено, что, включение в практику логопедической работы музыкальных произведений, подобранныхв соответствии с возрастными психологическими индивидуальными особенностями ребенка, позволит добиться высокой результативности логопедической работы.

Взяв во внимание тот факт, что в настоящее время в России только начинают появляться службы психологического сопровождения и специальной педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с выраженными нарушениями и проблемами развития, мы выбрали направлением нашей работы процесс использования музыки в логопедической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи в условиях лекотеки.

Базой апробации системы является МБДОУ «Детский сад №12 «Казаночка», структурное подразделение «Лекотека», г. Казань. Период внедрения системы коррекции тяжелых нарушений речи, с использованием музыкальных произведений – с 11.01.2016 г. по 31.05.2016 г. Количество респондентов составило 9 человек, логопедическое заключение дизартрия, так же у всех респондентов имеются серьезные нарушения опорно-двигательного аппарата (ДЦП в форме двойной гемиплегии) и интеллектуальная недостаточность различной степени выраженности.

По результатам исследования особенностей уровня развития динамической стороны речи (Методика исследования состояния голоса (В.И.

Филимонова) были выявлены патологические изменения акустических характеристик голоса. У 44% респондентов наблюдалось нарушение темпа речи, выраженные нарушения просодических компонентов речи. Фраза формулировалась детьми нечётко, смысловые ударения были расставлены беспорядочно. Отмечались пропуски звуков, отдельных слов, изредка наблюдалось бормотание к концу фразы. При выполнении задания №2.7 (инсценировка сказки), у 33% респондентов наблюдалась повышенная утомляемость в ходе выполнения задания, была отмечена общая вялость на фоне спада настроения, дети легко отвлекались на посторонние стимулы Объем выполняемых движений верхних и нижних конечностей был ограничен, имели место расстройства мимической мускулатуры в виде выраженного слюнотечения.

Целью работы являлись разработка и дальнейшая апробация системы коррекции тяжелых нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с сочетанными нарушениями, с использованием музыкальных произведений в структуре логопедических занятий в условиях лекотеки.

Система коррекции тяжелых нарушений речи с использованием музыкальных произведений в логопедической работе с детьми с сочетанными нарушениями, в условиях лекотеки разработана с учётом следующих коррекционно-развивающих рабочих программ учителей-логопедов:

- программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи (Т.Б. Филичева, Т.В. Чиркина);
- примерная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи (Н.В. Нищева) [2];
- индивидуально-ориентированная коррекционно-развивающая программа «ЛЕКОТЕКА» (А.М. Казьмин, Е.А. Петрусенко, Г.А. Перминова).

Базовыми музыкальными произведениями стали композиции российских и зарубежных классиков, таких как: П.И. Чайковский, С.В. Рахманинов, Э. Григ, А. Вивальди, М.И. Глинка, В.Я. Шаинский, Д.Б. Кабалевский, а также композиции народного исполнения.

Методическим обеспечением перспективного плана стали разработанные нами:

- серия конспектов подгрупповых занятий по обучению грамоте, с включенными в структуру занятий музыкальными произведениями;
- серия конспектов обобщающих, вариативных фронтальных занятий по лексическим темам в соответствии с перспективным планом.

Всего в программу вошло 56 конспектов, в которых музыкальные произведения являются сопровождающим, дополнительным средством коррекционной работы логопеда. За счет изменения ритмической структуры музыкальных произведений во время выполнения распевок, дыхательной, пальчиковой и артикуляционной гимнастики, физкультминуток, упражнений по работе над лексико-грамматическим строем речи мы наблюдаем более высокую эффективность коррекционной работы, повышение мотивации детей к логопедическим занятиям, улучшение координационной моторики и преодоление речевого негативизма детей с тяжелыми нарушениями речи.

На каждом занятии было включено от 4 до 6 музыкальных произведений. В организационный момент занятия мы включили легкую, аккумулирующую мелодию, позволяющую добиться правильного настроя на учебную деятельность. Как пример можно привести следующие композиции: «Цветок», автор Е.С. Железнова; «Весна идет», автор И. Дунаевский. При выполнении артикуляционной и дыхательной гимнастики были предложены такие композиции, как: «Щелкунчик», автор П.И. Чайковский; «Детская полька», автор М.И. Глинка; «Травиата», автор Д.Ф. Верди.

Стоит отметить, что при конструировании зрительного образа букв отмечалась большая вариативность музыкальных произведений. Среди них: «Если б не было школ», автор В.Я. Шаинский; «Безмятежность», автор В.Р. Вагнер; «Гроза», автор К. Дебюсси. Во время выполнения физкультминуток звучали композиции народного исполнения, мелодии из советских мультфильмов. Заключительным заданием была работа с видеорядом, согласно теме занятия, сопровождающееся музыкальным сопровождением. Главной целью данного упражнения являлось развитие фонематического слуха и фонематического восприятия.

В ходе проведения промежуточной диагностики было выявлено, что логопедических занятий с применением авторской системы коррекции тяжелых нарушений речи с использованием музыкальных произведений в логопедической работе с детьми с сочетанными нарушениями в условиях лекотеки были отмечены следующие особенности динамики коррекции речевых нарушений:

- повышение уровня развития динамической стороны речи: темпа, ритма, голоса, дыхания и выразительности;

- первичное овладение навыками словообразования и словоизменения формировалось успешнее, чем при проведении стандартных логопедических занятий;

- на логопедических занятиях отмечался повышенный эмоциональный фон детей с тяжелыми нарушениями речи, что опосредованно влияло на повышение уровня мотивации детей;

- в процессе музыкального сопровождения дети более охотно коммуницировали во взаимодействии со сверстниками.

Таким образом, уже в процессе апробации системы коррекции тяжелых нарушений речи, с использованием музыкальных произведений в логопедической работе с детьми с сочетанными нарушениями в условиях лекотеки были выявлены высокие результаты воспитанников в ходе коррекционной логопедической работы по преодолению тяжелых нарушений речи. Анализируя полученные результаты, можно прийти к выводу о практической значимости внедрения дополнительных, актуальных технологий в ежедневную практику коррекционного специалиста.

Список использованной литературы:

1. Министерство здравоохранения Свердловской области [Электронный ресурс]:URL: http://minzdrav.midural.ru/article/show/id/1140(Дата обращения: 25.12.2015).

2. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева //СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007.

3. Овчинникова Т.В. Коррекционное сопровождение воспитанников с тяжелыми нарушениями речи в условиях детского сада компенсирующего вида / Т.В. Овчинникова // Логопедия сегодня. – 2010. - №3. – С. 67-69.

4. Linden U., Feenders W., Meusers M., Ostermann T. Musik the rapiebei Kindern mit Sprachen twicklung sverzögerung-Zwei Einzelfallstudien aus einer Pilotstudie// Musiktherapeutische Umschau. – 2013, 29(4):227-240.

5. Fedorenko E., Patel A., Winawer J., Casasanto D., Gibson E. Structural integration in language and music: evidence for a shared system // Memory Cognition Res. – 2009;37(1):1-9.

6. Gold C., Voracek M., Wigram T. Effects of music therapy for children and adolescents with psychopathology Hannon E.E., Trainor L.J. Music acquisition: effects of enculturation and formal training on development // Trends Cognitive Sciences. –2012, 11(11):466-72.: a meta-analysis. J Child Psychol Psychiatry. – 2014, 45(6):1054-63.

© Н.А. Сайфулина, Т.Ю. Корнийченко

ЛОГОРИТМИКА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Сончик Анна Викторовна,
учитель-логопед I квалификационной категории
МБОУ «Ярцевская средняя школа №1»
г. Ярцево, Россия
E-mail: Anutka2140@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты содержание и направления коррекционной работы с детьми с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде посредством логоритмики.

Ключевые слова: логоритмика, дети с ОВЗ, инклюзивное образование.

LOGORITMIKA IN THE SYSTEM OF CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN OF LIMITED CAPACITY

Sonchik Anna,
Speech Therapist Teacher of the1st Category
Municipal BudgetInstitution
Secondary School №1
Yartsevo, Russia

Abstract. The anticle deals with the content and directions of correctional work with children of limited capacity in inciusive educational environment, using the method of logoritmik.

Key words: logoritmik, children of limited capacity, inciusive educational.

В рамках реализации федеральной программы «Доступная среда» на базе нашей школы организована муниципальная инновационная площадка«Создание инклюзивной образовательной среды как необходимое условие обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья». С целью реализации инклюзивного образования разрабатываются коррекционно-логопедические программы, которые направлены на создание условий для обучения, личностного развития, сохранения психического и физического здоровья школьников с ОВЗ. Одна из них – по логоритмике «Речь + движение = развитие».

Актуальность программы обусловлена контингентом обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в нашей школе: дети с речевой патологией, нарушением зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата, как правило, отличаются от своих сверстников по показателям физического и нервно-психического развития. У таких школьников отмечаются существенные отклонения в развитии моторной, двигательно-координационной и эмоционально-волевой сфер; общая моторная неловкость, слабый мышечный тонус, высокая истощаемость движений, снижение произвольного внимания и речевые нарушения. По данным различных исследований количество таких детей среди учащихся младших классов образовательной школы достигает 20-30%

На наш взгляд, одним из эффективных модулей коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья является именно логоритмика.

Логоритмика – система двигательных упражнений, в которых различные движения корпуса сочетаются с произношением специального речевого материала.

Звуковая культура речи включает в себя компоненты, такие как: интонация, ритмико-мелодическая сторона речи и система звукопроизношения.

Плохая дикция, отсутствие речевых оттенков, вялая неэмоциональная речь, несформированность речевого дыхания, нарушение фонетической фонематической стороны речи характерны для детей с речевой патологией.

Существует филогенетическая связь между развитием движений и формирование произношения. Установлено, чем выше двигательная активность ребенка, тем интенсивнее его речь. Одновременно речевые упражнения, связанные с движением, нормализуют состояние мышечного тонуса, помогают освободиться от эмоциональной и двигательной зажатости, сформировать правильное дыхание, голосоведение, артикуляцию, темп речи, укрепить мимическую мускулатуру, развить умения сочетать движение и речь, координировать их, подчинять единому ритму.

Самой эффективной формой реализации представленной системы работы по формированию саморазвития психологических механизмов речи являются логоритмические занятия и занятия, интегрированные различными видами искусства, проводимые в едином игровом сюжете [2, 8]. Музыка, художественное искусство пробуждают фантазию, мысль, активизируя речь. Даже самые малообщительные, инертные ученики начинают проявлять некоторую творческую инициативу. Интересный игровой сюжет, элементы

новизны в нем при проведении серии вариативных занятий раскрепощают обучающихся, воспитывают уверенность в себе, целеустремленность, порождают активность и новые эмоции и создают благоприятную почву для решения коррекционных задач.

К таким задачам относятся:

- активизация высшей психической деятельности через развитие всех видов внимания (зрительного, слухового);
- увеличение объемов памяти;
- развитие зрительного, слухового восприятия;
- развитие тактильно-кинестетического и костно-мышечного чувства собственного тела;
- помощь в формировании двигательных навыков, пространственных движений.

Этим и обусловлено использование логоритмики как одного из самостоятельных средств комплексного психолого-педагогического, логопедического, лечебно-оздоровительного воздействия на детей с ограниченными возможностями здоровья.

Наблюдения за обучающимися, посещающими занятия по логоритмике, показали, что одновременные речевые упражнения, связанные с движением, улучшают состояние слухового внимания, ориентирование в пространстве, состояние общей и мелкой моторики.

Так, результаты диагностики неречевых психических функций (по Н.В.Серебряковой, Л.С. Соломахе) за 2014-2015 учебный год указывают на положительную динамику сформированности указанных функций обучающихся.

Таблица №1

Результативность коррекционно-развивающей программы

Количество обучающихся	**Наименование результатов**	**Стартовая диагностика (по уровням)**			**Итоговая диагностика (по уровням)**		
16		высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
	Общая моторика		2	14	4	6	6
	Ориетирование в пространстве		5	11	11	5	1
	Слуховое внимание		1	15	5	7	4
	Мелкая моторика		4	12	2	12	2

Таким образом, можно сделать вывод, что логоритмические занятия с детьми с ОВЗ в системе коррекционной работы способствуют формированию психологических механизмов речевой системы, одновременному оздоровлению, воспитанию и обучению школьников, что дает возможность повысить результативность коррекционной работы и значительно сократить ее сроки.

Список использованной литературы:

1. Кузнецова Е.В. Логопедическая ритмика в играх и упражнениях для детей с тяжелыми нарушениями речи / Е.В. Кузнецова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2002. – 128 с.

2. Таран В.Т. Логоритмические занятия в системе работы логопеда в ДОУ / В.Т. Таран.– СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 336 с.

3. Ткаченко Т.А.Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т.А. Ткаченко. –М: Издательство ГНОМ и Д,2002. – 112 с.

© А.В. Сончик

ВНЕДРЕНИЕ ИНКЛЮЗИИ В УЧРЕЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Телина Ирина Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
специалист по учебно-методической работе
отдела мониторинговых исследований
Ресурсного центра педагогического образования
Московской области
г. Орехово-Зуево, Россия
E-mail: irinaleto79@bk.ru

Аннотация. В статье рассматриваются содержание, основные направления деятельности и внедрение инклюзии в учреждение социальной реабилитации несовершеннолетних.

Ключевые слова: несовершеннолетние, социальная реабилитация, инклюзия.

THE IMPLEMENTATION OF INCLUSION IN THE INSTITUTION OF SOCIAL REHABILITATION FOR MINORS

Telina Irina,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Specialist for Educational and Methodical Work Resource Center
of Pedagogical Education of Moscow Region,
Orekhovo-Zuyevo, Russia

Abstract. The article discusses the contents, main activities and implementation of inclusion in the institution of social rehabilitation for minors.

Key words: minors, social rehabilitation, inclusion.

Право на образование является важнейшим социально-культурным правом человека, поскольку образование – это сфера жизни общества, которая в наибольшей степени может повлиять на развитие человека. Государственная политика Российской Федерации в области образования направлена на общедоступность образования, создание адаптивной образовательной среды; создание единого федерального культурного и образовательного пространства. Образование должно носить гуманистический характер, предполагающий приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности [1; 3].

Законодательство Российской Федерации в области образования в соответствии с международными нормами предусматривает гарантии равных прав на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Усилия Минобрнауки Российской Федерации сосредоточены на том, чтобы в рамках модернизации российского образования создать образовательную среду, обеспечивающую доступность качественного образования для всех лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов с учетом их психофизического здоровья [1].

В России для обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья действуют общеобразовательные организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, в которых создается для них уникальная коррекционно-развивающая среда, способствующая оздоровлению,

обучению, воспитанию, коррекции нарушений развития и социальной адаптации.

Государственное бюджетное учреждение социального обслуживания Оренбургской области «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Росток» в г. Орске является межрайонным городским учреждением, созданным 01.09.1995 г. с целью социального обслуживания несовершеннолетних граждан, которые признаны нуждающимися в социальном обслуживании и которым предоставляются социальные услуги. Основным направлением и предметом деятельности ГБУСО «СРЦН «Росток» в г. Орске является обслуживание отдельных категорий несовершеннолетних в соответствии с Уставом учреждения, содействия в оказании отдельным категориям несовершеннолетних (детям-инвалидам, детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе сиротам и оставшимся без попечения родителей) помощи в реализации их законных прав и интересов, предоставление мер социальной поддержки. В настоящее время директором учреждения является М.А. Тарасова.

Основной задачей ГБУСО «СРЦН «Росток» в г. Орске является профилактика безнадзорности, обеспечение временного проживания, социальная помощь, реабилитация несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, социальная адаптация детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе сиротам и оставшимся без попечения родителей и рассчитан на 70 стационарных мест.

Основными видами деятельности Центра являются:

- предоставление несовершеннолетним детям (включая детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе сирот и оставшихся без попечения родителей) с учетом их индивидуальных потребностей социальных услуг в стационарной форме, обеспечение временного пребывания (до 6 месяцев) несовершеннолетних в возрасте от 3 до 18 лет, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, проживающих на территории муниципального образования «г. Орск», Адамовского и Новоорского районов (несовершеннолетние, оставшиеся без попечения родителей или законных представителей; проживающие в семьях, находящихся в социально-опасном положении; заблудившиеся или покинутые; самовольно оставившие семью, самовольно ушедшие из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, за исключением лиц, самовольно ушедших из специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа; не имеющие места жительства, места пребывания и (или) средств к

существованию; оказавшиеся в иной трудной жизненной ситуации и нуждающиеся в социальной помощи и (или) реабилитации и др.);

- участие в выявлении причин и условий, способствующих безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних, оказание различных видов социальной помощи несовершеннолетним в пределах полномочий Центра;

- социальная адаптация, коррекция отклонений, социальная реабилитация детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В учреждении созданы и функционируют следующие структурные подразделения:

- отделение социально-правовой помощи;
- отделение социальной диагностики;
- отделение социальной реабилитации.

Деятельность указанных выше подразделений направлена на оказание следующих государственных услуг: предоставление временного приюта детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, безнадзорным несовершеннолетним и детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации; перевозка несовершеннолетних, самовольно ушедших из семей, детских домов, школ-интернатов, специальных учебно-воспитательных и иных детских учреждений, находящихся на территории Оренбургской области.

Учреждение выполняет основные виды деятельности по восстановлению:

А) социально-правового статуса несовершеннолетних:

- мониторинг социального статуса семьи и ребенка;
- диагностика социальных связей и индивидуальной ситуации развития детей и подростков;
- индивидуально-консультативная помощь несовершеннолетним и их семьям;
- защита прав, законных интересов, социальных гарантий воспитанников учреждения;
- профилактическая работа с семьей в рамках деятельности «Службы сопровождения семьи»;
- ведение личных карт воспитанников.

Б) социально-психологического статуса несовершеннолетних:

- психодиагностика;
- коррекционно-развивающие занятия;
- психопрофилактика;
- составления индивидуальных реабилитационных программ;

- индивидуально-консультативная помощь несовершеннолетним и их семьям.

В) социально-педагогического статуса несовершеннолетних:

- диагностика проблем личностного и социального развития детей и подростков;
- коррекционно-развивающее обучение и воспитание;
- содействие в адаптации к новым условиям жизнедеятельности;
- развитие творческих способностей, таланта;
- мотивация к школьному обучению;
- досуговая деятельность по интересам.

Г) социально-медицинского статуса несовершеннолетних:

- медицинский осмотр несовершеннолетних;
- лечение и оздоровление детей с хроническими заболеваниями;
- вакцинопрофилактика заболеваний и неспецифицеская профилактика ОРЗ;
- рациональное и усиленное питание;
- витаминотерапия;
- рациональная двигательная активность в течении дня;
- физкультурные мероприятия, игры, развлечения, прогулки на свежем воздухе;
- обеспечение санитарно-гигиенического режима в соответствии с требованиями Госсанэпиднадзора.

В учреждении реализуются несколько разноплановых социальных проектов, к примеру: «Быть ребенком не должно быть больно», «Ступени роста», «Доброе сердце», «Другая реальность». Коррекционная работа в учреждении направлена на создание системы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в освоении основных образовательных программ, коррекцию недостатков в физическом, психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию. В содержании коррекционной работы выделяются несколько направлений: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное, информационно-просветительское, профилактическое, координационное и экспертное.

В Оренбургской области осуществляется работа по внедрению инклюзивного образования обучающихся в общеобразовательные учреждения. Одним из важных элементом создания безбарьерной среды в Оренбуржье является организация и проведение на базе ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» курсов повышения

квалификации для педагогов, руководителей, социальных педагогов, учителей (логопедов и дефектологов), осуществляющих профессиональную деятельность с внедрением инклюзии в общеобразовательные учреждения [2]. В системе высшего профессионального образования осуществляется подготовка студентов по Магистерской программе УГНС «44.00.00 Образование и педагогика» по направлению «44.04.01 Педагогическое образование», «Педагогика инклюзивного образования».

В Оренбуржье, в рамках эффективной реализации государственной программы «Доступная среда» разрабатываются инновационные проекты, направленные на внедрение инклюзивного образования. В ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» доцентом Е.М. Голиковой создан социальный проект «Образование для всех: формирование междисциплинарного инклюзивного пространства». Работа была представлена в 2015 г. в Нижнем Новгороде в рамках Международного бизнес-саммита, на XIII Ярмарке инновационных проектов «Российским инновациям – российский капитал».

Таким образом, в современных условиях развития Российской Федерации внедрение инклюзии в образовательный процесс подкреплено законодательством, соответствует международным требованиям и процессам мировой интеграции.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность / С.В. Алехина. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.

2. Кочемасова Л.А. Теоретические предпосылки развития инклюзивного образования: научные исследования, практика внедрения / Л.А. Кочемасова, Н.С. Никитенко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. / http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22281

3. Телина И.А. Социально-педагогическая реабилитация детей-инвалидов [Электронный ресурс]: учеб. пособие / И.А. Телина. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 156 с.

© И.А. Телина

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ НА ПРИМЕРЕ ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ И ДЕТЯМ «СОГЛАСИЕ» Г. ОРСКА

Телина Ирина Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
специалист по учебно-методической работе
отдела мониторинговых исследований
Ресурсного центра педагогического образования
Московской области
г. Орехово-Зуево, Россия
E-mail: irinaleto79@bk.ru

Аннотация. В статье раскрываются основные направления социально-педагогической реабилитации детей-инвалидов на примере центра социальной помощи семье и детям г. Орска Оренбургской области.

Ключевые слова: реабилитация, дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзия.

SOCIO-PEDAGOGICAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES ON THE EXAMPLE OF CENTER OF SOCIAL AID TO FAMILY AND CHILDREN «CONSENT»

Telina Irina,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Specialist for Educational and Methodical Work Resource Center
of Pedagogical Education of Moscow Region,
Orekhovo-Zuyevo, Russia

Abstract. The article describes the main directions of socio-pedagogical rehabilitation of children with disabilities on the example of center of social aid to family and children in the city of Orsk, Orenburg region.

Key words: rehabilitation, disabled children, children with disabilities, inclusion.

В последние годы наблюдается стремление к созданию безбарьерной системы обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными

возможностями здоровья, их интеграции в общество, что является одной из тенденций развития современной инклюзивной образовательной практики в нашей стране и за рубежом.

Отказ общества от деления детей на «здоровых», «полноценных» и «дефективных» явилось следствием современного этапа модернизации отечественного образования и внедрения в него идеи инклюзии. Процесс социализации является предметом исследования специалистов многих отраслей научного знания и особое внимание приобретает проблема безбарьерного вхождения в общество детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья [2]. Освоение детьми-инвалидами социального опыта, включение их в существующую систему общественных отношений требует от семьи, образовательных организаций, учреждений социальной защиты и государства определенных дополнительных мер, средств и усилий [1].

Муниципальное учреждение Центр социальной помощи семье и детям «Согласие» г. Орска Оренбургской области является некоммерческой организацией, созданной в целях оказания помощи в реализации законных прав и интересов, содействия в улучшении социального и материального положения семьям, детям и отдельным гражданам, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

Приоритетами в содержании деятельности центра социальной помощи семье и детям «Согласие» являются следующие:

- мониторинг социальной и демографической ситуации, уровня социально экономического благополучия семьи и детей г. Орска;

- выявление и дифференцированный учет семей и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, нуждающихся в социальной поддержке;

- определение и периодическое предоставление (в течение длительного периода времени, единовременно или на разовой основе) конкретных видов и форм социально-экономических, медико-социальных, социально-психологических, социально-педагогических и иных социальных услуг;

- поддержка семей и отдельных граждан с ограниченными возможностями здоровья (детей и взрослых) в решении проблем самообеспечения, реализации собственных возможностей по преодолению сложной жизненной ситуации;

- социальный патронаж семей и детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в социальной помощи, реабилитации и поддержке;

- социальная реабилитация детей с ограниченными умственными и физическими возможностями;

- оказание помощи гражданам, перенесшим психофизическое насилие;

- реализация мер по профилактике безнадзорности несовершеннолетних и защите их прав;

- участие в привлечении государственных, муниципальных и негосударственных органов, организаций и учреждений (здравоохранения, образования, миграционной службы и т.п.), а также общественных и религиозных организаций и объединений к решению вопросов оказания социальной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья и координация их деятельности в этом направлении;

- внедрение в практику новых форм и методов социального обслуживания в зависимости от характера нуждаемости семьи и детей в социальной поддержке и местных социально-экономических условиях;

- проведение мероприятий по повышению профессионального уровня работников центра, увеличению объема предоставляемых социальных услуг и улучшению их качества.

Центр социальной помощи семье и детям «Согласие» включает в себя четыре отделения:

- организационно-методическое отделение;

- отделение срочного социального обслуживания;

- отделение профилактики безнадзорности несовершеннолетних;

- отделение реабилитации несовершеннолетних с ограниченными физическими и умственными возможностями.

Основными направлениями работы отделения реабилитации несовершеннолетних с ограниченными физическими и умственными возможностями являются:

- создание банка данных семей, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ОВЗ, изучение возможностей и интересов семьи;

- сбор и оформление документов для направления детей-инвалидов в специализированный дом-интернат;

- обеспечение детей-инвалидов необходимыми средствами лечения и реабилитации (слуховыми аппаратами, средствами передвижения и пр.);

- оказание консультативной помощи семьям, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ОВЗ по вопросам предоставления им льгот и гарантий;

- осуществление социального патронажа семей с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ (с целью обучения детей и родителей навыкам самообслуживания, поведения, самоконтроля, общения и др.);

- организация оздоровления детей с ограниченными возможностями;

- проведение профориентационной работы с подростками с ОВЗ;

- формирование реабилитационных групп, объединяющих детей с ограниченными возможностями в зависимости от их состояния здоровья, степени физического и умственного развития, возраста;

- поэтапная реализация индивидуальных программ реабилитации (психолого-социальной, социально-медицинской, социально-бытовой, социально-трудовой) в условиях дневного пребывания в центре несовершеннолетних с отклонениями в физическом и умственном развитии;

- утверждение комплексных программ, контроль за их выполнением, оценка эффективности реабилитации (что входит в функции реабилитационного Совета, утвержденного директором центра, который проводится 1 раз в месяц).

Технологии реабилитации (медицинской, социальной, психолого-педагогической и др.), реализуемые в центре, представляют собой специально разработанную программу на основе реализации комплекса мероприятий, направленных на восстановление способностей ребенка-инвалида и ребенка с ОВЗ к бытовой, возрастно-средовой и учебной деятельности в соответствии со структурой их потребностей, кругом интересов, уровнем притязаний и т.д. В ней намечаются направления, содержание, объемы работы, сроки проведения мероприятий, исполнители. При составлении программы учитывается также прогнозируемый уровень соматического состояния, психофизиологической выносливости, социального статуса ребенка с ОВЗ и реальные возможности семьи, в которой он воспитывается. Индивидуальная программа реабилитации ребенка-инвалида реализуется в форме последовательной цепи реабилитационных циклов, каждый из которых включает в себя этап комплексной медико-социальной экспертизы и этап собственной реабилитации.

Отделение реабилитации оказывает своевременную адресную квалифицированную помощь семьям, воспитывающим несовершеннолетних с ограниченными умственными и физическими возможностями. В центре указанное отделение работает в условиях дневного пребывания детей-инвалидов и детей с ОВЗ и осуществляет медико-социальную, социально-бытовую, социально-трудовую, психолого-педагогическую реабилитацию несовершеннолетних в возрасте от 6 до 18 лет.

В отделении реабилитации формируются специальные реабилитационные группы, объединяющие детей по состоянию здоровья, возрасту. Количество детей в такой группе 5-10 человек. Деятельность реабилитационных групп осуществляется на основе групповых программ, учитывающих

индивидуальные программы реабилитации, разработанных специалистами МСЭбюро. Специалисты отделения обеспечивают лечебно-реабилитационную, познавательную, трудо- и игротерапевтическую, досуговую и иную деятельность детей и подростков.

В центре «Согласие» детям с ограниченными возможностями здоровья предоставляется помощь педагога-психолога, логопеда-дефектолога.

Специалистами центра большое внимание уделяется помощи ребенку в овладении школьной программы обучения, предоставляются возможности получения дополнительного образования в рамках сотрудничества с МОАУДО «Дворец пионеров и школьников г. Орска» (художественно-эстетическое, техническое, естественнонаучное и др. развитие, проведение физкультурно-оздоровительных мероприятий, привлечение детей с ОВЗ к общению и взаимодействию со сверстниками и пр.).

Одним из направлений социально-педагогической реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья является психологическое и социально-педагогическое сопровождение их родителей. Комплексная программа разработана и реализуется в центре с целью просвещения родителей, формирования адекватного стиля поведения, обучения и формирования навыков продуктивного взаимодействия с «особенным» ребенком и др.

Список использованной литературы:

1. Самсонова Е.В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования / Е.В. Самсонова, Т.П. Дмитриева, Т.Ю. Хотылева. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 36 с.

2. Телина И.А. Социально-педагогическая реабилитация детей-инвалидов [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов вузов / И.А. Телина. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 156 с. – ISBN 987-5-9765-1952-7. – Режим доступа: http://e.lanbook.com/books/element.php?pl1_id=51981

© И.А. Телина

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ИНКЛЮЗИЮ

Терентьева Наталья Петровна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии

ГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»
г. Самара, Россия
E-mail: t-n-p@list.ru

Аннотация. В статье рассматриваются способы оценки диагностической компетенции педагогов, реализующих инклюзию. Представлены показатели и критерии оценки диагностической деятельности в отношении дошкольников с нарушением слуха.

Ключевые слова: профессиональные компетенции; диагностическая компетенция; оценка компетенций.

CRITERIA FOR THE ASSESSMENT OF DIAGNOSTIC COMPETENCIES OF TEACHERS IMPLEMENTING INCLUSION

Terentyeva Natalya,
Candidate of Psychological Sciences, Professor of Department of Special
Pedagogics and Special Psychology,
Samara State Social and Pedagogical University
Samara, Russia

Abstract. This article discusses ways to evaluate the diagnostic competence of teachers implementing inclusion. Presented indicators and criteria for evaluation of diagnostic activity in respect of preschool children with hearing impairment.

Key words: professional competence; diagnostic competence; assessment of competence.

Залог успеха коррекционной работы с детьми с проблемами в развитии – правильная оценка особенностей ребенка, определение его особых образовательных потребностей. Специалист, реализующий инклюзию должен владеть не только педагогическими технологиями работы с детьми имеющими различные проблемы в развитии, но быть способным к диагностике особенностей ребенка, реализации диагностических задач, исходя из Диагностическая компетенция отражает способность определять актуальные диагностико-педагогические задачи, применять различные методы педагогической диагностики, разрабатывать системы мониторинга, модели

диагностико-коррекционной деятельности (совместно с другими специалистами) [3, 476].

В процессе профессионального образования и переподготовки специалистов для профессиональной деятельности в образовательных организациях, реализующих инклюзию, важной задачей является оценка сформированности у них данной компетенции. Благодаря точному оцениванию возможно увидеть затруднения в диагностической деятельности педагога, пробелы в его профессиональной подготовке. Поэтому актуальна разработка инструментария для подобной оценки.

Под компетенцией понимается «отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке, необходимой для эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [2, 7].

При разработке показателей оценивания мы соотносили диагностические компетенции с логикой диагностического процесса [1, 255].

Рассмотрим показатели и критерии оценки диагностической компетенции педагогов на примере процесса диагностики особенностей развития детей с нарушением слуха в дошкольной образовательной организации.

Для оценки предлагается использовать формализованное (структурированное) наблюдение за диагностической деятельностью. Наблюдение осуществляется в режиме реального времени на рабочем месте. Дата и время проведения оценки заранее обсуждается оценщиком и педагогом. Процедура оценки должна производиться в отдельном помещении. Рабочее место для проведения диагностики заранее подготавливается педагогом.

Оценщик располагается на расстоянии 1,5-2 метра от рабочего места. Вмешательство оценщика в процесс диагностики не допускается. Оценщик использует для фиксации результатов наблюдения оценочный лист. В качестве оценщика (экспертов) выступает супервизор-дефектолог либо преподаватель профессионального образования или переподготовки

Оценка диагностической деятельности осуществляется исходя из ее соответствия следующим требованиям:

1. Рабочее место к моменту начала обследования соответствует психофизическим особенностям дошкольника с нарушением слуха:

- стол и стул соответствуют росту ребенка;

- стулья расположены так, чтобы взрослый и ребенок могли видеть лица друг друга;

- рабочее место хорошо освещено (используется естественное и, при необходимости, искусственное освещение);

- все необходимое оборудование (картинки, игрушки, цветные карандаши и др.) заранее отобрано и находится вне поля зрения ребенка (накрыто салфеткой или помещено за ширму).

2. Используемые педагогом средства установления контакта обеспечивают продуктивный контакт с ребенком: предлагает поиграть с игрушками; предлагает порисовать; беседует с ребенком, используя соответствующий возможностям ребенка речевой материал.

3. Использование средств коммуникации, соответствующих особенностям речевого развития ребенка с нарушением слуха обеспечивает понимание им диагностического задания. Используется:

- соответствующий возможностям ребенка речевой материал;
- естественные жесты;
- жестовая речь;
- дактиль;
- таблички для глобального чтения;
- предварительное аналогичное задание.

4. Исправность слуховых аппаратов обеспечивает использование остаточного слуха в процессе проведения диагностики – педагог спрашивает ребенка: «Ты меня слышишь?».

5. Фиксация педагогом хода и результатов обследования обеспечивает наличие данных, необходимых для последующей интерпретации и обобщения:

- необходимые протоколы для фиксации результатов диагностики заранее подготовлены и находятся на столе перед педагогом, проводящим диагностику;
- во время проведения каждого диагностического задания педагог фиксирует его результаты в протоколе (ответы ребенка, время выполнения задания, характер помощи, которая была оказана, и другие показатели специфичные для каждого диагностического задания).

6. Последовательное оказание помощи ребенку в процессе выполнения диагностических заданий обеспечивает анализ обучаемости ребенка:

- педагог использует задания, построенные по принципу «обучающего эксперимента»;
- при проведении обучающего эксперимента помощь оказывается последовательно – сначала стимулирующая, при ее неэффективности – организующая, и, при неэффективности организующей, – обучающая.

7. Обработка и интерпретация данных диагностики обеспечивает определение характера проблем ребенка с нарушением слуха:

- педагог последовательно обрабатывает в соответствии со спецификой диагностического задания каждый протокол, записывает в протокол выводы, полученные с помощью данного задания;

- педагог заполняет заключение по данным диагностики – разделы «познавательное развитие», «личностное развитие», «деятельность», «общение», «межличностные отношения»;

- педагог, завершая заключение по данным диагностики, описывает структуру нарушения развития у данного ребенка;

- педагог определяет на основе сделанных выводов приоритетные направления коррекционно-развивающей работы в рамках индивидуальной образовательной траектории ребенка с нарушением слуха.

В заключении отметим, что данные показатели и критерии оценки диагностической деятельности могут быть использованы в качестве основы схем наблюдения за психолого-педагогической диагностикой детей с различными вариантами дизонтогенеза.

Список использованной литературы:

1. Урунтаева Г.А. Диагностические компетенции в структуре педагогической деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения / Г.А. Урунтаева, Е.Н. Гошева // Мир образования - образование в мире. – 2014. - №1. – С. 224-233.

2. Хуторской А.В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения / А.В. Хуторский // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. - .№5(80). – С. 7-15.

3. Чечева Н.А. Результаты мониторинга уровня сформированности профессиональных компетенций педагога / Н.А. Нечаева // Научный диалог. – 2015. - №12(48). – С. 474-484.

© Н.П. Терентьева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО КАТАЛОГА РЕСУРСОВ НА ОСНОВЕ АИБС «МАРК-SQL» В РАБОТЕ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ульянова Юлия Александровна,
руководитель отдела специального и психологического сопровождения,
Государственное бюджетное образовательное учреждение

дополнительного профессионального образования
Центр повышения квалификации «Ресурсный центр»
г. Новокуйбышевск, Россия
E-mail: tasorc@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования электронного каталога ресурсов на основе информационно-библиотечной сети «МАРК-SQL» в деятельности педагога, работающего сдетьми с ОВЗ. Представлен опыт работы Ресурсного центра города Новокуйбышевска по данному направлению.

Ключевые слова: информационное сопровождение, информационные ресурсы, электронный каталог ресурсов, дети с ограниченными возможностями здоровья.

THE USE OF ELECTRONIC RESOURCES DIRECTORY ON THE BASIS OF AILS «MARC-SQL» IN THE WORK OF THE TEACHER WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

UlyanovaYulia,
head of Department of special and psychological support,
State budgetary educational institution of additional professional education
training Center «Resource center»,
Novokuybyshevsk, Russia

Abstract. The article discusses the possibility of using an electronic resource catalog based on the library information network «MARK-SQL» for the teachers working with children with disabilities. Presents the experience of the Resource center of the city in this direction.

Key words: information support, information resources, catalogue resources, children with disabilities.

«В последние годы в России активно внедряется модель инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). В Самарской области в 2005-2008 гг. реализовывалась областная целевая программа «*Организация образовательных ресурсов для интеграции детей и молодых людей с проблемами в развитии*», основной целью которой являлась интеграция детей и молодых людей с проблемами в развитии в образовательное

пространство. В рамках реализации областной и муниципальной целевых программ «Интеграции…» на базе ГБОУ ДПО ЦПК «Ресурсный центр» г. Новокуйбышевска было создано Территориальное агентство специального образования (ТАСО), деятельность которого направлена на накопление и эффективное распределение информационных, методических, материально-технических ресурсов, необходимых для успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья» [2, 48].

Приоритетными направлениями деятельности ТАСО ГБОУ ДПО ЦПК «Ресурсный центр» г.о. Новокуйбышевск являются:

- *учебно-методическое сопровождение* системы интегрированного обучения детей с ОВЗ в образовательных организациях Поволжского управления (проведение обучающих семинаров, тренингов, мастер-классов, собраний, разработка методических рекомендаций, электронных методических сборников для педагогов и родителей);
- *информационное сопровождение ОУ и родителей* (создание и поддержка Консалт-портала ТАСО, блога для родителей «Играем-развиваем», электронного каталога ресурсов ТАСО, взаимодействие со СМИ);
- *организационное сопровождение* (организация курсов повышения квалификации, конкурсов и социально-добровольческих акций, уроков толерантности, социологических опросов, услуг безвозмездного проката);
- *консультационная деятельность* (индивидуальное и групповое консультирование руководителей и педагогов ОУ, родителей по вопросам психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ).

В связи с введением нормативного бюджетного финансирования одной из актуальных проблем является недостаток специалистов дефектологического и психологического профилей в образовательных организациях самарского региона. Поэтому перед специалистами ТАСО Ресурсного центра встала задача – предоставить педагогам, работающим с детьми с ОВЗ, необходимые информационно-методические ресурсы и научить, как их использовать в работе со всеми участниками образовательного процесса.

Профессиональная деятельность современного педагога не представляется возможной без работы с информационными ресурсами различного вида, которые должны быть эффективно организованы. Используя автоматизированную информационно-библиотечную систему «МАРК-SQL», сотрудники Ресурсного центра сформировали электронный каталог комплекса ресурсов ТАСО для работы педагогов, обучающих детей с ОВЗ. На сегодняшний день он содержит 1104 методических материала по вопросам

обучения и воспитания детей с ОВЗ, информацию о 702 наименованиях ресурсов фонда безвозмездного проката ТАСО. Данный электронный каталог аккумулирует информацию и следующие виды ресурсов:

- список и описание методической литературы, учебников, книг, которые педагоги и родители детей с ОВЗ могут получить безвозмездно в прокат сроком на 14 дней;

- обзор настольных и компьютерных развивающих игр для детей, дидактических материалов пункта проката ТАСО;

- перечень статей в периодической печати по вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ, к которым обеспечен доступ в медиатеке Ресурсного центра;

- информационно-методическое обеспечение (электронные версии диагностических и коррекционных материалов, просветительских статей для педагогов и родителей).

Рассмотрим его унифицированные возможности:

- работа с электронным каталогом не требует владения информационными технологиями на высоком уровне, достаточно навыков хорошего пользователя;

- формирование каталога распределяется между несколькими сотрудниками учреждения;

- обмен информацией можно организовать при отсутствии локальной внутришкольной сети;

- просмотр информации, указанной в каталоге, в режиме on-line.

Для работы с электронным каталогом ресурсов ТАСО педагог может использовать несколько видов поиска необходимой информации:

- поиск всех записей о ресурсах в базе данных;

- выборочный поиск: простой ,расширенный , фиксированный, фильтры» [1, 25].

Для организации быстрого и эффективного поиска необходимых для организации образовательного процесса детей с ОВЗ материалов была сформирована система ключевых слов:

- *категории получателей*: администрация ОУ, учителя, воспитатели, логопеды, дефектологи, психологи, родители;

- *виды нарушений*: нарушения речи, нарушение зрения, нарушение слуха, задержка психического развития, нарушение интеллекта, ранний детский аутизм, нарушение опорно-двигательного аппарата;

- *тип материалов*: нормативно-правовые документы, карточки с заданиями, методические рекомендации, конспекты, методические разработки, планирование, программы, системы работы;

- *цель работы*: диагностика восприятия, диагностика внимания, диагностика памяти, диагностика мышления, диагностика речи устной, диагностика речи письменной, диагностика пространственной ориентировки, диагностика личности, диагностика эмоционально-волевой сферы, диагностика готовности к школьному обучению, коррекция восприятия, коррекция внимания, коррекция памяти, коррекция детско-родительских отношений, коррекция поведения; развитие восприятия, развитие внимания, развития памяти, развитие мышления, развитие речи устной, развитие речи письменной, развитие воображения и т.д.;

- *возраст*: возраст ранний, возраст дошкольный, возраст младший школьный, возраст подростковый, взрослые.

Приведенная система ключевых слов позволяет определять 90% точности поиска необходимых ресурсов в общем массиве электронного каталога. Выбрав одно или несколько ключевых слов, педагог мгновенно получает доступ к ресурсам, которые характеризуют его профессиональные потребности. Данные материалы можно открыть и просмотреть, скопировать на электронный носитель, распечатать и превратить в индивидуальную карточку для ребенка с ОВЗ или раздаточные материалы для родителей.

Разработанный нами продукт в значительной степени экономит финансовые и временные ресурсы педагога на поиск и получение необходимой информации для организации эффективной работы со всеми участниками образовательных отношений. Педагоги 27 ГБОУ Поволжского управления успешно используют данный каталог в своей профессиональной деятельности в рамках организации сопровождения детей с ОВЗ.

Список использованной литературы:

1. Организация взаимодействия с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации. – Новокуйбышевск: ГБОУ ДПО ЦПК «Ресурсный центр», 2013. – 45 с.

2. Парфенова О.И. Территориальное агентство специального образования как модель сопровождения инклюзии / О.И. Парфенова, Д.А. Воронков, Ю.А. Ульянова // Журнал руководителя управления образованием. – 2013. - №3. – С.48-52.

© Ю.А. Ульянова

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В Г. МОСКВЕ: ДИНАМИКА ИНФОРМИРОВАННОСТИ ОСНОВНЫХ УЧАСТНИКОВ

Хуснутдинова Маргарита Рафаильевна,
кандидат социологических наук, старший научный сотрудник
Сектора мониторинговых исследований
Центра прикладных психолого-педагогических исследований
ГБОУ ВПО МГППУ, г. Москва, Россия
*E-mail:*husnutdinovaMR@mgppu.ru

Аннотация. В статье представлен анализ изменений, произошедших за период с 2010 по 2014 гг. среди педагогов общеобразовательных школ, учащихся и их родителей, в понимании термина «инклюзивное образование» и целей внедрения инклюзивной, образовательной модели.

Ключевые слова: инклюзивное образование, участники инклюзивного образования, информированность.

INCLUSIVE EDUCATION IN MOSCOW: THE DYNAMICS OF AWARENESS AMONG KEY PARTICIPANTS

Husnutdinova Margarita,
Ph.D (Sociology), Senior Staff Scientist
Center for Applied Psychological and Pedagogical Research
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia

Abstract. The article presents an analysis of the changes that have occurred in the period from 2010 to 2014years among teachers of secondary schools, students and their parents, in the understanding of the term «inclusive education» and implementation of the objectives of an inclusive, educational model.

Key words: inclusive education, participants in inclusive education, awareness.

Несколько лет назад в нашей стране начала внедряться модель инклюзивного образования[1]. Дети с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья)

[1]«Инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [4, с. 4].

получили возможность обучения в рамках общеобразовательной школы. Одной из важных задач по внедрению инклюзивного образования является информированность основных участников о его сути и целях.

В ходе исследований, проведенных Лабораторией мониторинговых исследований ГБОУ ВПО МГППУ[2] в 2010[3] и 2014[4] гг., проанализированы различные аспекты, сопровождающие процесс инклюзии в московских школах. В том числе и проблемы информированности основных его участников (педагогов, учащихся школ и их родителей): точность понимания термина «инклюзивное образование», знание целей его внедрения и основные источники получения информации [1; 2; 3].

Понимание термина «инклюзивное образование».

Согласно сравнительному анализу результатов исследований 2010 и 2014 гг.*информированность основных стейкхолдеров*[5] *повышается*(рис. 1, 2). Все больше появляется родителей знакомых с термином «инклюзивное образование» и правильно понимающих его значение. В особенности рост осведомленности заметен среди родителей детей с общеобразовательных школ – совокупная доля ответов «да знаю» + «что-то слышал о выражении инклюзивное образование» в 2010 году составляла 56%, в 2014 году – уже 72%. Самыми осведомленными, как и прежде, остаются родители с инклюзивных (родители детей с ОВЗ – 88% в 2010 г. и 92% в 2014 г., родители детей без ОВЗ –83% в 2010 г. и 89% в 2014 г.) и коррекционных школ (81% в 2010 г., 87% в 2014 г.).

Несмотря на высокие показатели по узнаваемости термина «инклюзивное образование», *его значение правильно понимается значительно реже* – как «обучение детей с ОВЗ и инвалидностью в одном классе с обычными детьми, на базе общеобразовательной школы». Но, в целом, *наметилась тенденция к увеличению количества респондентов, знающих о сути инклюзии*. Наиболее заметно повышение грамотности в терминологии среди педагогов с общеобразовательных и коррекционных школ (с 44% в 2010 г. до 58% в 2014 г. и с 35% до 45% соответственно), а также родителей детей без ОВЗ с общеобразовательных школ (с 42% до 51%).

---

[2] ГБОУ ВПО МГППУ - Московский городской психолого-педагогический университет. Сайт Лаборатории Мониторинговых исследований http://xn--c1arkau.xn--p1ai/projectpages/index/202

[3]«Социальные условия, проблемы и ограничения внедрения инклюзивного образования в практику учреждений г. Москвы». Анкетный опрос учителей и родителей проводился в апреле-мае 2010 г. в трех типах школ: общеобразовательной, инклюзивной и коррекционной. Всего опрошено 200 педагогов и 244 родителей.

[4]«Оценка эффективности внедрения инклюзивного образования в г. Москве». Анкетный опрос учителей, родителей и интервью с учениками старших классов проводились в мае-июне 2014 г. в трех типах школ: общеобразовательной, инклюзивной и коррекционной. Всего опрошено 611 респондентов: 178 педагогов, 386 родителей и 47 учащихся старшей школы.

[5]Стейкхолдеры (stakeholders) – заинтересованные стороны.

Необходимо отметить, что педагоги из коррекционных школ на сегодняшний день, чаще представителей других школ склонны трактовать инклюзию как «создание специального класса для детей с ОВЗ и инвалидностью в общеобразовательной школе». Они настаивают на том, что детям с особыми образовательными потребностями лучше всего обучаться в отдельном классе, а не вместе с учениками массовой школы. Таким образом, по их мнению, можно обеспечить более эффективное обучение детей с ОВЗ и инвалидностью и успешную инклюзию.

Рисунок 1. – Динамика распределения ответов на вопрос: «В специальной литературе, можно встретить разное понимание инклюзивного образования. Какая из представленных здесь точек зрения Вам ближе?», в % от числа опрошенных педагогов в общеобразовательных, инклюзивных и коррекционных школах (сравнительный анализ данных 2010 и 2014 гг.)

Количество школ в Москве, осуществляющих инклюзивные практики за последние годы значительно увеличилось. Многие родители во вновь образованных инклюзивных школах не понимают смысл и цель инклюзии. Так, если в 2010 г. 77% родителей без ОВЗ в инклюзивных школах правильно определяли значение термина «инклюзивное образование», то в 2014 г. таковых

стало меньше – 69%. Тем не менее, по сравнению с группами родителей из общеобразовательной и коррекционной школ, родители из инклюзивных остаются наиболее информированными.

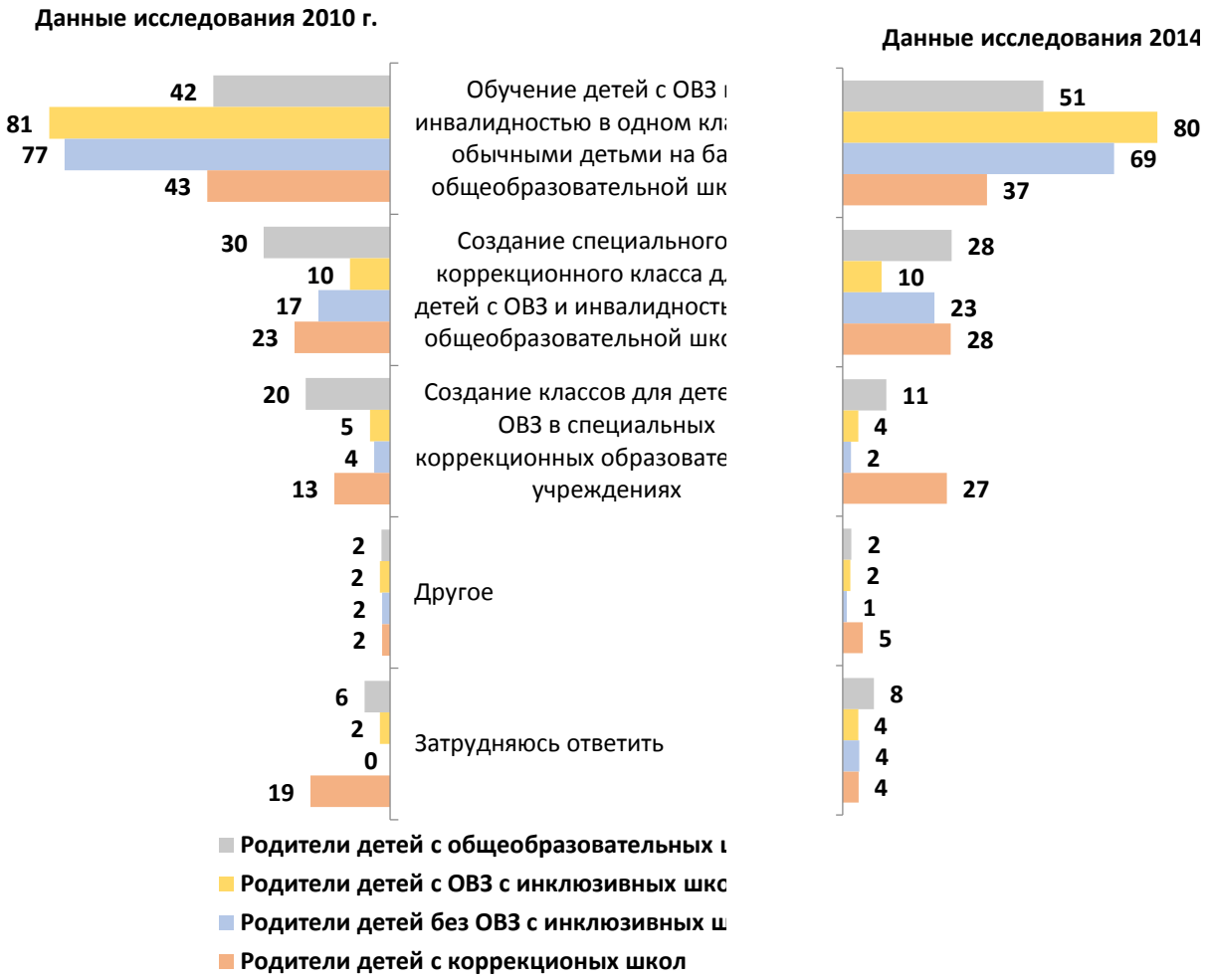


Рисунок 2. – Динамика распределения ответов на вопрос: «В специальной литературе, можно встретить разное понимание инклюзивного образования. Какая из представленных здесь точек зрения Вам ближе?», в % от числа опрошенных родителей в общеобразовательных, инклюзивных и коррекционных школах (сравнительный анализ данных 2010 и 2014 гг.)

Качественный анализ интервью, проведенных со школьниками, показал, что основная часть тех, кто знает или слышал о термине «инклюзивное образование», в целом правильно понимает его значение:

- «наверное, что дети с какими-то тяжелыми болезнями учатся в обычной школе»;

- «это когда учатся дети с разными возможностями: как те, у кого нет заболеваний, то есть самые обычные дети, так и те дети, которым что-то может помешать в учебе»;

- «это когда все учатся вместе: инвалиды и обычные дети»;

- «инклюзивное образование – это школа, где все учатся вместе».

Информированность о целях инклюзивного образования.

Как педагоги, так и родители единодушны во взгляде, что совместное обучение детей с ОВЗ и их сверстников необходимо обеим группам учащихся. Среди детей без ОВЗ это позволяет «воспитать толерантное отношение», а среди детей с ОВЗ повышает способность «адаптироваться в среде обычных детей». О необходимости воспитания толерантного отношения по большей части говорят родители детей из общеобразовательных школ (52%), о возможности адаптации больных детей – родители детей с ОВЗ из инклюзивных школ (66%). Оценки же значимости целей у педагогов всех типов школ более согласованы – большая часть в качестве приоритетной называет цель по предоставлению возможности детям-инвалидам адаптироваться в среде обычных детей (разброс значений по типам школ составляет от 49% до 57%).

Обращаясь к сравнительному анализу данных 2010 г. и 2014г., следует отметить, что в качестве приоритетных все участники исследования (педагоги и родители) как в 2010, так и в 2014 г. обозначили две цели – «*дать возможность детям с ОВЗ адаптироваться в среде обычных детей» и «воспитать толерантное, доброе отношение к инвалидам у здоровых учеников»*. При этом значимость второй цели существенно возросла для родителей детей с ОВЗ (с 52% в 2010 г. до 66% в 2014 г.).

Разница в оценках значимости целей, согласно опросу учителей, в 2014 г., по сравнению с 2010 г., отмечается только по одной позиции – «обеспечить равные права на образование всем детям» (рис. 3). Ранее педагоги придавали более высокую значимость данной цели – интервал оценок по всем типам школ составлял от 17% до 32%, в 2014 г. максимальное значение не превысило 18%.

Необходимо отметить *смену в приоритетах целей у педагогов коррекционных организаций*. Если в предыдущем исследовании около четверти из них выбирала цель по формированию общечеловеческих ценностей - «расширить границы представления общества о возможностях детей с ОВЗ» (сейчас таковых 16%), то сегодня у них несколько усилилось внимание к более прагматичной цели – «получение аттестата о среднем образовании обычного образца и возможность нормально трудоустроиться» (11% в 2010 г. и 18% в 2014г.).

Рисунок 3. – Динамика распределения ответов на вопрос: «Какие из перечисленных ниже целей внедрения инклюзивного образования в г. Москве Вы бы назвали наиболее важными?», в % от числа опрошенных педагогов в общеобразовательных, инклюзивных и коррекционных школах (сравнительный анализ данных 2010 и 2014 гг.)[6]

В ходе качественного анализа интервью с учениками выделено три основных типа целей внедрения инклюзивного образования (в представлениях школьников).

1. *Предоставить возможность детям с различными особенностями в развитии общаться друг с другом:* «дать детям с проблемами со здоровьем возможность учиться так же, как и мы, общаться со своими сверстниками,

[6] Сумма числовых показателей в таблице может превышать 100% в связи с тем, что респонденты могли дать несколько вариантов ответа.

может, наше отношение к ним немного изменить», «чтобы дети учились, общаться друг с другом», «цель заключается в том, чтобы все люди дружили».

2. *Научить жить среди разных людей и принимать их со всеми особенностями*: «может быть, научить нас жить на равных с такими людьми и не отделять тех, кто не такие, как мы», «чтобы все видели, что у многих есть проблемы», «чтобы люди ценили друг друга, понимали, что все в принципе равны между собой, что проблема со здоровьем – это еще не какой-то предел».

3. *Предоставить всем детям равные права*: «сделать всех равными», «уравнивание детей-инвалидов со сверстниками – здоровыми детьми», «цели… не знаю … как бы уровнять в правах всех людей».

Также школьники называли и другие цели – «чтобы были аттестаты, грамоты и так далее», «показать детям с ограниченными возможностями, что они такие же, как и все», «научиться быть умными».

Источники информации об инклюзивном образовании.

Наиболее *популярными источниками информации* среди всех опрошенных родителей и педагогов являются «*Интернет» и «электронные СМИ»* (разброс данных 39-55% и 18-45% соответственно, табл. 1). На «курсах повышения квалификации» респонденты такой информации практически не получают (разброс данных находится в интервале 1-8%).

Среди педагогов каждого типа школ основным каналом получения сведений по инклюзивному образованию являются «специализированные профессиональные издания» (интервал значений 43-59%), на втором месте – «Интернет» (39-55%) и на третьем – «коллеги из-за рубежа» (21-39%). Родители предпочитают обращаться за информацией, прежде всего, к «Интернету» (разброс значений 44-55%), далее к «электронным СМИ» (36-45%) и, наконец, к «популярным газетам и журналам» (18-29%). Но более четверти родителей как из общеобразовательных, так и коррекционных школ «такой информации не получали» (по 27% каждый).

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос: «Получали ли Вы ранее какую-либо информацию по инклюзивному образованию? Если получали, то укажите, пожалуйста, источник?», в % от числа опрошенных[7]

	Общеобразовательная школа		Инклюзивная школа			Коррекционная школа	
	Педагоги	Родители	Педагоги	Родители детей без ОВЗ	Родители детей с ОВЗ	Педагоги	Родители
Интернет	47	44	39	44	55	55	52
Электронные СМИ (радио, телевидение)	25	36	18	36	43	25	45
Популярные газеты, журналы	17	24	5	24	29	2	18
Специализирован-ныепрофессио-нальные издания	49	2	43	2	12	59	1
Конференции, семинары и т.п.	13	2	31	2	14	37	4
Коллеги в России	9	10	19	10	10	18	8
Коллеги из-за рубежа	21	0	31	0	5	39	5
Курсы повышения квалификации	4	2	8	2	4	2	1
Такой информации не получал	2	27	1	27	9	2	13
Другое	17	7	57	7	13	67	7
Затрудняюсь ответить	4	6	3	6	4	0	5

Школьники по большей части узнают об инклюзивном образовании посредством двух источников – объяснений родителей и учителей: «мне об инклюзивном образовании рассказывали родители, учителя», «узнала от родителей, учителей из интерната». В качестве третьего источника школьники назвали социальную рекламу: «да, вот реклама была, где снимались дети на инвалидной коляске, где музыкант был мальчик – вот это вот видела», «сама

[7] Сумма числовых показателей в таблице может превышать 100% в связи с тем, что респонденты могли дать несколько вариантов ответа.

находила, искала, узнавала, свое мнение сформировалось, социальная реклама попадалась в интернете, образование для нестандартных детей».

Таким образом, несмотря на повышение уровня информированности среди основных участников процесса реализации инклюзивного образования, которое произошло за последние несколько лет, все еще сохраняется проблема отсутствия корректного понимания термина «инклюзивное образование». Многие опрошенные педагоги и родители ошибочно толкуют его значение. Именно информированность во многом определяет отношение людей к тому или иному явлению. Повышение грамотности позволит более успешно осуществлять процесс внедрения инклюзии в московских общеобразовательных организациях.

Кроме того, точность понимания значения термина «инклюзивное образование» во многом зависит от того, к какому типу школы принадлежит респондент – общеобразовательному, инклюзивному или коррекционному. Больше всего правильных ответов встречается среди представителей инклюзивных школ. При этом основная часть – это родители детей с ОВЗ (80%). Реже всего правильная формулировка была выбрана в коррекционных школах, как среди родителей, так и среди педагогов. Но коррекционные школы – это база для формирования инклюзии, в них сконцентрирован богатый опыт, который крайне необходим на современном этапе развития инклюзивного образования. Поэтому помимо повышения уровня информированности педагогов из коррекционных школ о сути и целях инклюзии, важно также выстраивать с ними диалог и эффективное сотрудничество.

Список использованной литературы:

1. Задорин И.В. Инклюзивное образование в Москве: дифференциация информированности участников как фактор-ограничение / И.В. Задорин, Е.Ю. Колесникова, Е.М. Новикова // Психологическая наука и образование. – 2011. - № 1. – С. 60-73.

2. Хуснутдинова М.Р. Информированность основных стейкхолдеров инклюзивного образования в г. Москве / М.Р. Хуснутдинова // Безбарьерная среда в школе и обществе: сборник материалов IV Международного Форума, Санкт-Петербург, 13-15 октября 2014 г. / Под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2014. – С. 276-279.

3. Хуснутдинова М.Р. Профессионализм учителей в инклюзивной школе / М. Р. Хуснутдинова // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической

конференции, МГППУ 24-26 июня, 2015 г. / Под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – С. 196-199.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273 от 29.12.2012 г. (редакция от 23.07.2013 г.). Глава 1. – М.: Омега-Л, 2015. – 141 с. [Электронный ресурс]: http://school133.ru/wp-content/uploads/2014/04/Zakon-ob-obrazovanii_273-FZ-ot-29.12.2012.pdf (дата обращения 01.06.2015 г.).

© М.Р. Хуснутдинова

ПРОВЕДЕНИЕ МОНИТОРИНГА УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИНТЕГРИРОВАННЫХ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ТИПА

Чепелкина Ольга Борисовна,
учитель адаптивной школы №12 Омской области
г. Омск, Россия
E-mail: olgachepelkina@yandex.ru

Аннотация. В статье отмечается необходимость мониторинга учебных действий детей с ограниченными возможностями здоровья. Продемонстрирована карта мониторинга. Указана роль мониторинга для определения специфики коррекционной работы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья, учебные действия, мониторинг.

MONITORING OF LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES INTEGRATED IN THE ORGANIZATION OF GENERAL TYPE

Chepelkina Ol'ga,
Teacher Adaptive school №12 Omsk region
Omsk, Russia

Abstract. The article notes the need for monitoring of training actions of children with disabilities. Demonstrated monitoring card. The specified monitoring role to determine the specifics of correctional work.

Key words: inclusive education, integration, children with disabilities, training actions, monitoring.

Одним из важных направлений деятельности общеобразовательной школы, поддерживающей инклюзивную практику, является осуществление мониторинга учебных действий учеников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Даже при условии готовности к совместному обучению со здоровыми сверстниками ребёнок с той или иной патологией нуждается в систематической и персонифицированной помощи со стороны специалистов (учителя начальных классов, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога). Однако определение содержания и условий оказания этой помощи становится возможным только по результатам мониторинговой деятельности.

Как известно, с 2016-2017 учебного года вступает в силу апробированный федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) образования обучающихся с ОВЗ. В 2015-2016 учебном году апробацию стандарта осуществляли лишь отдельные организации Российской Федерации, в которых обучаются первоклассники с различными нарушениями в развитии. Не составила исключения и Омская область.

Апробируя различные варианты ФГОС для обучающихся с ОВЗ, в том числе и первый вариант, подразумевающий инклюзивное образование детей, специалисты Омской области пришли к необходимости определить наиболее удобные в педагогической практике формы осуществления мониторинговой деятельности. Осуществлялся поиск наиболее рациональных способов фиксации полученных результатов, свидетельствующих о степени сформированности у учеников 1 класса с ОВЗ учебных действий.

Педагогическими работниками, задействованными в специальном и инклюзивном образовании, было принято коллегиальное решение: осуществлять мониторинговую деятельность в три этапа:

- 1 этап – сентябрь (первичная диагностика);
- 2 этап – декабрь (промежуточная диагностика);
- 3 этап – май (итоговая диагностика).

Несмотря на то, что обязательной является только первичная и итоговая диагностика, мы посчитали целесообразным ввести промежуточную. Такая необходимость обусловлена тем, что по завершении первого учебного полугодия появляется дополнительная возможность оценить достижения ребёнка с ОВЗ; выявить не обнаруженные ранее, но имеющиеся у него проблемы, особые образовательные потребности; внести изменения в

индивидуальный образовательный маршрут, если таковой предусмотрен для того или иного обучающегося; при необходимости поставить вопрос и мотивировать целесообразность перевода ученика на иной вариант ФГОС.

Мы приняли участие в разработке мониторинговых карт, позволяющих фиксировать и отражать в обобщённом виде результаты обследования каждого обучающегося. Такие карты составлялись для контроля за формированием у ребёнка с ОВЗ различных учебных действий (УД): коммуникативных, личностных, регулятивных, познавательных.

Продемонстрируем в качестве образца мониторинговую карту, которая предназначена для фиксации результатов овладения обучающимися с нарушениями в развитии личностными учебными действиями (см. таблицу 1).

Несмотря на то, что в образце содержатся указания только на двоих учеников, в графах мониторинговой карты фиксируется весь состав обучающихся с ОВЗ, интегрированных в образовательную среду здоровых сверстников.

Отметим, что название каждого месяца, в который проводится обследование (мониторинг), обозначено его первой буквой.

Таблица 1

Мониторинговая карта для фиксации результатов овладения обучающимися с ОВЗ личностными УД

№ п/п	Личностные УД	Ученик 1			Ученик 2		
		с	д	м	с	д	м
1.	Самостоятельно выполняет учебные задания						
2.	Осознает себя учеником; заинтересован посещением школы, обучением, занятиями						
3.	Владеет социально-бытовыми навыками, необходимыми в повседневной жизни						
4.	Владеет начальными навыками адаптации						
5.	Способен к осмыслению социального окружения						

Безусловно, перечень личностных учебных действий, зафиксированный в карте, не является окончательным и может быть продолжен. В целом содержание таблицы ориентирует специалистов образовательной организации на необходимость проследить ход социального развития ребёнка, установить соответствие либо несоответствие паспортного возраста обучающихся с ОВЗ их психологическому возрасту.

Подчеркнём, что проведение мониторинга не должно быть формальным. Он имеет большое значение, поскольку обеспечивает выявление и уточнение

особых образовательных потребностей, спектр которых у детей с ОВЗ, вне зависимости от имеющегося у них нарушения, довольно широк, на что указывают О.С. Кузьмина и её соавторы [1].

Результаты мониторинговой деятельности обязательно должны подвергаться коллегиальному анализу и обсуждению специалистами разного профиля, доводиться до сведения родителей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии. В группу специалистов, осуществляющих мониторинг и оценку его результатов, помимо педагогов целесообразно включать медицинских работников. Именно междисциплинарный характер деятельности позволит определить наиболее эффективные пути психолого-педагогического сопровождения инклюзивных процессов, а также осуществить обоснованный отбор технологий для преодоления имеющихся у детей с ОВЗ вторичных нарушений.

Резюмируя, подчеркнём, что мониторинговая деятельность играет важную роль в выявлении особых образовательных потребностей ребёнка с ОВЗ. Результаты мониторинга, их интерпретация позволяют определить специфику коррекционной работы с каждым обучающимся с нарушением в развитии в условиях инклюзивной практики.

Список использованной литературы:

1. Кузьмина О.С. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография / О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалёва, Т.Ю. Четверикова. – Омск: Издатель-Полиграфист. – 2014. – 242 с.

© О.Б. Чепелкина

ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Шилова Ирина Михайловна,
кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры общей и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет
г. Омск, Россия
E-mail: alpaka1@yandex.ru

Аннотация. В статье названы наиболее актуальные проблемы, связанные с реализацией инклюзивной практики в образовательной среде. Приводятся результаты анкетирования., в котором участвовали 55 родителей и 60 педагогов г. Омска. Выявлены положительные, отрицательные моменты и основные трудности реализации инклюзивного образования в массовой школе.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная практика, ограниченные возможности здоровья, образовательная среда.

PRACTICAL PROBLEMS OF INCLUSIVE PRACTICES IN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Shilova Irina,
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor, Department of General and Pedagogic Psychology
Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia

Abstract. The article mentions the most relevant issues associated with the implementation of inclusive practices in an educational environment. The results of the survey, which was attended by 55 parents and 60 teachers of the city of Omsk. Positive, negative aspects and main difficulties of implementation of inclusive education in the mass school.

Key words: inclusion, inclusive education, inclusive practices, disabilities, educational environment.

Развитие интегрированного (инклюзивного образования) обусловлено современной государственной политикой в сфере образования, а также пристальным вниманием общественности к соблюдению прав и свобод граждан с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Под ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности ребенка понимают некоторый «сбой» в деятельности психофизиологических систем организма, который значительно нарушает адаптацию ребенка к условиям жизни в обществе и приводит в дальнейшем к патологическим формированиям личности [2].

В России первый экспериментальный опыт совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием появился в 90-ые годы прошлого столетия.

Еще в 30-ые годы XX в. Лев Семенович Выготский одним из первых отметил, что для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта, его необходимо поместить в среду обычно развивающихся детей. Он рассматривал инклюзивное обучение, как педагогическую систему, которая органично соединяет специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития («социальных вывихов») [1].

Инклюзия (от английского inclusion – «включение») подразумевает совместное обучение и воспитание детей, имеющих ОВЗ, с их нормально развивающимися сверстниками – по одним программам, учебникам, с использованием единых критериев оценки знаний. Чаще всего такое обучение организуется в детских садах и школах общего типа. Однако может быть и иначе: в специальном учреждении открываются отдельные (так называемые «инклюзивные») классы и группы, в которых основная доля детей не имеет нарушений в развитии, а у части отмечаются ОВЗ. Второй случай встречается значительно реже.

Инклюзия представляет собой частный случай интеграции. Соответственно, понятие «интеграция» (соединение) значительно шире, чем «инклюзия» (включение) [6].

В отечественной науке выработаны показания и противопоказания к инклюзивному образованию (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко). Показания ясно просматриваются через принципы отечественной концепции интегрированного (инклюзивного) образования: инклюзия через раннюю коррекцию, через обязательную коррекционную помощь каждому интегрированному ребёнку, через обоснованный отбор детей для интегрированного обучения. В то же время, инклюзия не может носить массовый характер, поскольку в условиях «включённого образования» ребёнок с ОВЗ поставлен перед необходимостью овладеть федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) наравне с нормально развивающимися сверстниками. Как правило, это оказывается посильным только детям с ОВЗ, имеющим высокий уровень психофизического развития [3; 4; 5].

Реализация инклюзивной практики в образовательную среду сопряжена с многими проблемами: создание дифференцированного стандарта школьного образования для каждой категории детей с ОВЗ; финансирование; специально подготовленные педагоги; специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями

здоровья в общеобразовательном учреждении; техническое оснащение образовательных учреждений; медицинское обслуживание, социальные и иные условия, без которых невозможно (затруднено) освоение общеобразовательных программ детьми с ОВЗ; формирование общественного мнения, информационное обеспечение инклюзивной практики в образовании.

Несмотря на достигнуты успехи и проделанную большую работу в направлении реализации инклюзивного образования, отношение к нему неоднозначное. С целью выявления отношения родителей и педагогов к инклюзивному образованию были разработаны две анкеты. Выборку составили 55 родителей и 60 педагогов общеобразовательных школ. Анкетирование проводилось в общеобразовательных школах г. Омска №79, №34, №100, №87, 310, №55, №101, №74 и в «Адаптивной школе-интернате №19».

Результаты мониторингового исследования позволили получить информацию о потребностях и удовлетворённости родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, определить уровень готовности педагогов к работе с ними в условиях инклюзивного образования.

Рассматривая перспективы решения проблемы адаптации детей с ОВЗ к жизни в обществе 54% родителей отметили, что такие дети должны расти и развиваться вместе со здоровыми детьми. Но 35% родителей высказались против инклюзивного образования (необходимо воспитывать их отдельно от других детей). 2% респондентов высказались в пользу посещения групп кратковременного пребывания для детей с ОВЗ, имеющими нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата. Можно предположить, что респонденты руководствовались своими представлениями о том, что названные нарушения не являются препятствием к обучению в общеобразовательной школе, не требуют существенных изменений в системе обучения, воспитания и развития.

Анализируя мнение респондентов о способах взаимодействия здоровых детей и детей с ОВЗ, мы с удовлетворением отметили, что 52% родителей считают вполне возможным совместное обучение, для 45 % – близкая дружба. А вот 26% родителей считают, что с детьми с ОВЗ возможно только случайное общение на улице; 73%д – совместные игры во дворе, на улице; 67% – совместное общение после занятий в кружках, секциях. Кроме того, многие позитивно настроенные респонденты отметили, что, в случае совместного обучения, воспитания и развития нормотипичные дети приобретут опыт оказания помощи людям с ограниченными возможностями, научатся относиться к ним с заботой, пониманием и уважением. По мнению 76%

родителей дети научатся помогать другим, 60% – считают, что расширится представление детей о жизни, 54% – быть терпимыми, 51% – дети станут добрее и смогут получить опыт сочувствия. Всего 6% родителей не отмечают положительных моментов в преимуществах, на которые могут рассчитывать обучающиеся в процессе совместного обучения и воспитания с детьми с ОВЗ и 4% родителей считают, что здоровые дети могут причинить моральный вред детям с ОВЗ.

Что касается отрицательных моментов для детей, которые могут возникнуть в процессе совместного обучения и воспитания с детьми с ОВЗ: удалось выявить, что 25% родителей не видят негативных моментов и отмечают, что присутствие детей с ОВЗ никак не повлияют на взаимоотношения. А вот 43% родителей считают, что взаимоотношения в коллективе изменятся в худшую сторону, а именно, снизится внимание к здоровым детям со стороны педагогов; 33% – в возникновение конфликтов в детском коллективе; 21% – в снижение успеваемости и темпа развития; 15% – в снижении у детей интереса к занятиям. 6% родителей видят отрицательные моменты для детей в «другом» и не готовы ответить на данный вопрос.

Продолжая анализ полученных данных, мы выявили, что 59% родителей считают преимущества, на которые может рассчитывать ребенок с ОВЗ и его родители в случае совместного обучения и воспитания со здоровыми детьми – это то, что ребенок с ОВЗ и его родители будут чувствовать себя более полноценно, участвуя в жизни детского коллектива наравне с другими детьми, 56% – что, ребенок с ОВЗ с детских лет научится взаимодействовать с другими детьми, 42% родителей считают, что факт обучения их ребенка в общеобразовательной школе положительно скажется на их психологическом самочувствии и у него появится больше возможностей проявить свои способности в различных видах деятельности, общении, 32% родителей уверены, что дети с ОВЗ смогут получить дополнительную поддержку со стороны сверстников и 4% родителей не видят в этом положительных моментов, считая, что в ходе образовательной деятельности и игр, ребенок с ОВЗ не будет успевать за другими детьми, а это может способствовать снижению его самооценки, уверенности в себе; образовательная нагрузка, рассчитанная на здоровых детей, усугубит физическое и психическое здоровье детей с ОВЗ.

Обобщая мнение педагогов о наличие положительных и отрицательных моментах для здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями и их родителей в условиях совместного обучения, оказалось,

что по большинству позиций их мнения совпадают, разница лишь в процентном соотношении.

Анализ ответов на вопросы, связанные с организационной и содержательной составляющей инклюзивного образования показал, что 62,5% респондентов высказались за необходимость разработки специальных программ; 55% – утвердительно отметили необходимость дополнительной подготовки педагогов и дополнительного финансирования; 62% – обратили внимание на снижение наполняемости группы; 41% – увеличение количества педагогов; 68,7% – создание безбарьерной среды; 34% – считают необходимым увеличение времени, отведенного на образовательную деятельность. Большинство педагогов – 84%, не имеют опыта работы с особыми детьми. На вопрос, с какой категорией дизонтогенеза они предпочли бы работать 23,3% педагогов выбрали категорию детей с речевыми нарушениями, 18,1% – с нарушениями слуха и 52% – с нарушениями опорно-двигательного аппарата. 15% педагогов считают, что могли бы работать с детьми со зрительной патологией, и 12% – с категорией детей с нарушениями интеллекта.

Следует отметить, что только 6,5% респондентов обратили внимание на формирование общественного мнения.

Анализ результатов анкетирования позволил сделать выводы о том, что большинство родителей и педагогов склоняются в пользу совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями и нормотипичных детей в общеобразовательном учреждении, а также к необходимости создания специальных условий для облегчения процесса адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательное пространство.

Таким образом, актуальность проблемы реализации инклюзивного образования очевидна и формальный подход не решит проблемы получения ребенком с ограниченными возможностями здоровья «свободы и равных прав», т.к. решать ее необходимо на государственном уровне, совершенствуя законодательную базу и, формируя толерантное отношение других школьников и их родителей к проблемам детей с ОВЗ.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах / Л.С. Выготский. – Т.5. Основы дефектологии (Дефект и компенсация). – М.: Педагогика, 1983. – 369.

2. Лубовской В.И. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Знание, 2003. – 356 с.

3. Малофеев Н.Н. Современное состояние коррекционной педагогики / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 1996. - № 1. – С. 3-10.

4. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 1997. - № 4 – С. 3-15.

5. Малофеев Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – М., 2009. - №13.

6. Четверикова Т.Б. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Омской области / Т.Б. Четверикова // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (г. Череповец, 26-27 ноября 2015 г.). – Череповец, 2015. – С.177-178.

© И.М. Шилова

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМАМ ИНКЛЮЗИИ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Юдина Татьяна Алексеевна,
аспирантка Института проблем инклюзивного образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва, Россия
E-mail: ta.yudina@gmail.com
Алехина Светлана Владимировна,
кандидат психологических наук,
проректор по инклюзивному образованию,
директор Института проблем инклюзивного образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва, Россия
E-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Аннотация. В статье дан обзор современных зарубежных исследований по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями. Выделены основные направления этих исследований: изучение социальных навыков учеников инклюзивных и специальных школ, а также установок учителей, учеников и широкой общественности в отношении людей с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, интеллектуальная недостаточность, интеллектуальные нарушения, установки, социальные навыки, социальная инклюзия, образовательная инклюзия.

THE MAIN DIRECTIONS OF MODERN FOREIGN RESEARCH ON INCLUSION OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Yudina Tatiana,
Post-Graduate ofInstitute of Inclusive Education Problems
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia
Alekhina Svetlana,
Candidate of Psychological Sciences, Vice Rector for Inclusive Education,
Directorof the Institute of Inclusive Education Problems
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia

Abstract. The article provides an overview of modern foreign researches on social and educational inclusion of persons with intellectual disabilities and highlights the main direction of these studies. Foreign researches are aimed at investigation of social skills in pupils of special and inclusive schools, and also the attitudes of their teachers, other students and the public at large to people with intellectual disabilities.

Key words: inclusion, inclusive education, intellectual deficiency, intellectual impairments, attitudes, social skills, social inclusion, educational inclusion.

Анализ международной практики инклюзивного образования является актуальной задачей в связи с тем, что инклюзивное образование получило в нашей стране законодательно закрепленный статус, а также в связи с международными обязательствами России, ратифицировавшей в 2012 г. Конвенцию ООН о правах инвалидов. Статья 24 этой Конвенции возлагает на

государства-участников обязанность обеспечивать для людей с инвалидностью «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни».

Реализация принципов инклюзии в практике российского образования сталкивается с рядом трудностей. Речь идет о психологических «барьерах» по восприятию лиц с инвалидностью и отсутствии социального опыта взаимодействия с ними у здоровых сверстников.

В данной статье дается обзор современных зарубежных исследований по вопросам инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями (далее – ИН), выделены основные направления этих исследований.

Одним из наиболее многочисленных по количеству публикаций является направление исследований *установок* учителей, учеников и широкой общественности в отношении людей с ИН. Ученые стремятся определить факторы, которые позитивно и негативно влияют на установки по отношению к людям с ИН.

Канадские исследователи Х. Уелетт-Кунц, Ф. Бурж, Х. Браун, Э. Арсено (H. Ouellette-Kuntz, Ph. Burge, H. Brown, E. Arsenault) провели опрос 625 взрослых. Респондентам задавали вопросы шкалы социальной дистанции из методики, определяющей установки по отношению к лицам с ИН. Результаты показали, что установки старших по возрасту и менее образованных респондентов отражают большую социальную дистанцию. Те респонденты, у которых есть близкий родственник с ИН или с другим видом инвалидности, демонстрировали меньшую социальную дистанцию [7].

Международная группа исследователей из США и Японии – В. Хорнер-Джонсон, С. Кейс, Д. Хенри, К. Ямаки, Ф. Ой, К. Ватанабе, Х. Шимада, И., Фуджимура (W. Horner-Johnson, C. Keys, D. Henry, K. Yamaki, F. Oi, K. Watanabe, H. Shimada, I. Fugjimura) – изучала, как установки японских студентов по отношению к лицам с ИН связаны с их индивидуальными характеристиками, такими как опыт общения с людьми с ИН, специальностью, которую они осваивают, и карьерными интересами. Было обнаружено, что студенты, изучающие психологию и социальную работу, имеют более позитивные установки по сравнению со студентами других специальностей. Кроме того, участники, заинтересованные в работе с людьми с ИН, имеют более позитивные установки, чем студенты, не заинтересованные в такой карьере [3].

Х. Лифшиц и Р. Глаубман (H. Lifshitz, R. Glaubman) исследовали установки по отношению к инклюзивному образованию детей с ИН и другими особыми потребностями у религиозных и светских студентов в Израиле. Было

опрошено 175 религиозных и 420 светских студентов педагогического колледжа. Результаты показали, что религиозные студенты по сравнению с нерелигиозными больше поддерживают инклюзию и чувствуют себя более уверенно при работе с детьми со всеми видами нарушений. Доказана гипотеза о том, что чем мягче нарушение, тем выше готовность будущих учителей работать с такими детьми. Религиозные студенты, изучающие специальное образование, оказались единственной группой, показавшей готовность включать детей с ИН, а также умеренными и тяжелыми эмоциональными нарушениями. Авторы исследования предлагают обогащать программы подготовки учителей религиозными источниками, которые отражают позитивные установки по отношению к людям с ограниченными возможностями [6].

Группа исследователей из Канады и Швейцарии – Л. Гассер, Т. Малти, А. Бухолзер (L. Gasser, T. Malti, A. Buholzer) – изучала отношение швейцарских школьников к сверстникам с ОВЗ и их суждения об инклюзивном образовании. Исследователи опросили 351 школьника 9-ти и 12-ти лет из инклюзивных и неинклюзивных классов. В целом школьники осудили исключение детей из образования по причине инвалидности и выразили симпатию к детям с ограниченными возможностями, независимо от возраста и типа класса. Однако младшие дети из инклюзивных классов проявили больше моральных суждений и эмоций, чем дети из неиклюзивных классов. Кроме того, дети, которые проявили высокую симпатию по отношению к детям с нарушениями, чаще сообщали о частых контактах со сверстниками с ОВЗ [1].

Другое направление исследований в области инклюзивного образования детей с ИН связано с изучением их *социальных навыков*.

Австралийские ученые К. Кемп и М. Картер (C. Kemp, M. Karter) исследовали социальные навыки детей с ИН, посещавших инклюзивные детские сады. В исследовании приняли участие 33 ребенка с ИН и 33 типично развивающихся ребенка. Для сравнения социальных навыков каждому обследуемому ребенку с ИН воспитатели подбирали в пару типично развивающегося сверстника. Не обнаружено статистически значимых различий между двумя группами детей при решении задач во время независимой деятельности, но различия между группами во время общего обучения в классе имели высокий уровень статистической значимости. Поведение при решении задач не сильно варьировалось в зависимости от уровня интеллектуального нарушения, но гендер оказался значимым фактором. Существенные различия были обнаружены в том, как дети с ИН и их типично развивающиеся

сверстники реагировали на указания воспитателей. Авторы исследования считают, что полученные выводы необходимо учитывать при подготовке воспитателей к работе в инклюзивных группах [4].

В более поздней статье тех же авторов обсуждаются результаты исследования социальных навыков и социального статуса школьников. В нем приняли участие 22 ребенка со средней степенью ИН, учащихся в инклюзивных школах и посещавших ранее инклюзивные детские сады. Для измерений использовались наблюдение социального взаимодействия на игровой площадке, определение социального статуса через интервью одноклассников, а также рейтинги классных учителей, родителей и директоров школ. Были обнаружены существенные различия в количестве времени, которое ученики с ИН и их типичные сверстники проводят во взаимодействии со сверстниками и в изоляции. Средние различия обнаружены по взаимодействии с учителями. Однако, не было обнаружено различий социального статуса между двумя группами, и ученики с ИН по-прежнему проводили более половины своего времени на игровой площадке во взаимодействии с типично развивающимися сверстниками. В целом родители более высоко оценивали социальные навыки своих детей, чем учителя и директора школ. Было обнаружено среднее отношение между данными наблюдений взаимодействия учеников и восприятием учителями навыков социального взаимодействия. Отношение между восприятием взаимодействия сверстников родителями и директорами и данными наблюдений было незначительным [5].

Исследователями из Турции. У. Озкубат и С. Оздемир (U. Ozkubat, S. Ozdemir) сравнили социальные навыки пяти групп детей: 1) детей со зрительными нарушениями, учащихся в инклюзивных школах, 2) детей со зрительными нарушениями, посещающих специальные школы для слепых и слабовидящих, 3) детей с ИН, учащихся в инклюзивных школах, 4) детей с ИН, учащихся в специальных школах, 5) типично развивающихся детей. Всего в исследовании приняли участие 169 детей в возрасте от 7 до 12 лет. Социальные навыки детей оценивались учителями по Рейтинговой системе социальных навыков (SSRS). Результаты свидетельствуют о значительных различиях между детьми, учащимися в инклюзивных и специальных школах. Анализ результатов показал, что социальные навыки детей со зрительными и интеллектуальными нарушениями беднее, чем у их типично развивающихся сверстников. Однако у учащихся инклюзивных школ со зрительными и интеллектуальными нарушениями уровень социальных навыков выше, чем у детей из специальных школ [8].

Исследования показывают, что несмотря на трудности практической реализации принципов инклюзии, в странах с развитой инклюзивной политикой ситуация с включением людей с ОВЗ в социально активную жизнь заметно меняется в лучшую сторону. Так, в США около 10% школьников имеют особые образовательные потребности. 96% из них учатся в инклюзивных классах 80% времени [9].

В Великобритании было проведено лонгитюдное исследование социальной активности людей с ИН. Выборку составили 52 человека с легкой степенью ИН и 14 человек с тяжелой степенью ИН. Исследователи проследили их жизненные траектории от 15-16 до 43 лет. Обнаружено, что во взрослом возрасте респонденты наслаждались контактами с друзьями и членами семьи, принимали участие в неформальных видах социальной активности. К 43 годам 67% из них имели работу, 73% были женаты, 62% имели детей и 54% владели собственным жильем. 12% получали образование во взрослом возрасте. Люди с тяжелой степенью ИН с меньшей вероятностью достигали этих результатов [2].

Таким образом, на основе обзора зарубежных исследований мы можем выделить несколько факторов, связанных с отношением к лицам с ИН: возраст, гендер образование, религиозность, культурная принадлежность и опыт непосредственного общения с людьми с нарушениями. Больше принятия по отношению к людям с ИН демонстрируют более молодые и образованные люди, студенты в области психологии, социальной работы и специального образования, ориентированные на работу с людьми с особыми потребностями, а также люди, имеющие родственников с нарушениями или опыт общения с людьми с ОВЗ.

Готовность учителей работать с детьми с особыми потребностями связана с тяжестью нарушений: чем легче нарушения, тем выше готовность работать. Наиболее трудными категориями учителям представляются дети с интеллектуальными и эмоциональными нарушениями. Положительное отношение учителей к инклюзии детей с ИН связано с их профессиональной подготовкой и опытом работы в инклюзивном образовании.

Исследования показывают, что при организованной поддержке общества для многих людей с ИН возможна самостоятельная, социально активная и приносящая удовлетворение жизнь, что и является целью инклюзии.

Список использованной литературы:

1. Gasser L., Malti T., Buholzer A. Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive

education, age, and contact intensity // Research in Developmental Disabilities. – 2013. - №3. – P. 948-958.

2. Hall I., Strydom A., Richards M., Hardy R., Bernal J., Wadsworth M. Social outcomes in adulthood of children with intellectual impairment: evidence from a birth cohort // Journal of Intellectual Disability Research. – 2005. - №3. – P. 171-182.

3. Horner-Johnson W., Keys C., Henry D., Yamak, K., Oi F., Watanabe K., Shimada H., Fugjimura I. Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability // Journal of Intellectual Disability Research. – 2002. - №5. – P. 365-378.

4. Kemp C., Carter M. Demonstration of Classroom Survival Skills in Kindergarten: a five-year transition study of children with intellectual disabilities // Educational Psychology. – 2000. - №4. – P. 393-411.

5. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities // Educational Psychology. – 2002. - №4. – P. 391-411. [10]

6. Lifshitz H., Glaubman R. Religious and secular students' sense of self-efficacy and attitudes towards inclusion of pupils with intellectual disability and other types of needs // Journal of Intellectual Disability Research. – 2002. - №5. – P. 405-418.

7. Ouellette-Kuntz H., Burge P., Brown H., Arsenault E. Public Attitudes Towards Individuals with Intellectual Disabilities as Measured by the Concept of Social Distance // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. – 2010. - №2. – P. 132-142.

8. Ozkubat U., Ozdemir S. A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children // International Journal of Inclusive Education. – 2014. - №5. – P. 500-514.

9. Strieker T., Logan K., Kuhel K. Effects of job-embedded professional development on inclusion of students with disabilities in content area classrooms: results of a three-year study // International Journal of Inclusive Education. – 2012. - №10. – P. 1047-1065.

© Т.А. Юдина, С.В. Алехина

РАЗДЕЛ III.
ИНКЛЮЗИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

ПОДГОТОВКА ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ К ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Антипова Елена Владимировна,
учитель-дефектолог МОУ ДО «Детский сад №278»
г. Омск, Россия
E-mail: lena0770@mail.ru

Аннотация. В статье описывается роль метода проектов в рамках подготовки детей дошкольного возраста к инклюзивному образованию. Отмечается необходимость формирования жизненной компетентности. Раскрывается суть коррекционной работы для подготовки детей к инклюзивной школьной практике.

Ключевые слова: метод проектов, дети дошкольного возраста, коррекционная работа, особые образовательные потребности, снижение зрения, инклюзивная практика.

PREPARING PRESCHOOLERS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO INCLUSIVE SCHOOL PRACTICE THROUGH THE PROJECT METHOD

Antipova Elena,
Teacher-therapist «Kindergarten №278»
Omsk, Russia

Abstract. The article describes the role of a method of projects in preparation of preschool-aged children to inclusive education. The necessity of formation of vital competence. The essence of remedial work to prepare children for an inclusive school practice.

Key words: project method, preschool-aged children, remedial work, special educational needs, decreased vision, inclusive practice.

Значительная часть детей с особыми образовательными потребностями до поступления в школу находится в системе специального дошкольного образования. При условии проведения интенсивной коррекционной работы с использованием специфических технологий, методических приёмов, средств психолого-педагогического воздействия ребёнок, несмотря на наличие у него нарушений в развитии, может быть успешно подготовлен к инклюзивной школьной практике. Особенно это касается детей с сохранной интеллектуальной сферой, не имеющих грубых патологий, что следует из материалов исследования О.С. Кузьминой и других авторов [1].

Так, дети со зрительной депривацией (в том числе с косоглазием и амблиопией) имеют довольно высокий потенциал к инклюзивному школьному образованию. В то же время нельзя не принять во внимание, что снижение зрительного анализатора отрицательно влияет на познавательную сферу ребёнка, задерживает процесс познания окружающего мира, осложняет ход взаимодействия со взрослыми и сверстниками (Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина и др.).

Мы полагаем, что успешная подготовка дошкольников со сниженным зрением к инклюзивной школьной практике обеспечивается благодаря использованию метода проектов. Данный метод доступен в применении, не требует особых материальных затрат, способствует обогащению представлений дошкольников об окружающей действительности.

Нами разработан и апробирован в условиях дошкольной образовательной организации экологический проект «Раз картошка, два картошка, потрудился и за ложку». Проект имеет практико-ориентированную и творческую направленность. Участниками проекта стали дети с косоглазием и амблиопией, а также педагоги (воспитатели, учитель-дефектолог) и родители воспитанников.

Определена цель проекта: создание и реализация условий для повышения уровня жизненной компетентности ребёнка с особыми образовательными потребностями (с нарушением зрения) в процессе выращивания культурных растений (картофеля) на территории приусадебного участка дошкольной организации.

При реализации проекта происходило решение следующих задач:

- изучение методических подходов к подготовке дошкольников с особыми образовательными потребностями к инклюзивной школьной практике и к формированию педагогической грамотности родителей;

- повышение познавательной активности и инициативности детей в процессе целенаправленно организованной предметной деятельности;

- повышение эффективности образовательного процесса за счёт взаимодействия всех его участников;

- развитие у детей творческих способностей, формирование умений конструктивно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками (в связи с проведением совместных мероприятий и оформлением выставок);

- оптимизация детско-родительских отношений с целью успешного преодоления у дошкольников вторичных отклонений, обусловленных нарушением зрительного анализатора.

Реализация проекта осуществлялась в несколько этапов. На аналитическом и организационном этапах мы изучили специальную литературу и наметили направления работы. Исходя из особенностей психофизического развития дошкольников названной категории, учитывая их индивидуальные особенности и специальные образовательные потребности, мы составили карту, отражающую последовательность практических действий при реализации проекта. В карте нашли отражение основные мероприятия и формы работы с воспитанниками. Например: ознакомительные беседы о картофеле; посадка картофеля и уход за ним; мероприятие «Посиделки» (знакомство с историей появления картошки как культурного растения), игры с картошкой на улице; создание презентации и альбома детского творчества на тему «Что мы знаем о картошке»; создание выставки творческих работ родителей и детей «Угадай, чем стала…»; сбор урожая и другие.

Большое внимание уделялось подготовке развивающей среде помещения группы. Широко использовались иллюстрации с изображением картофеля в разные вегетационные периоды. Была собрана видеотека с материалами о посадке, уходе и сортах картофеля.

Научно-методическую основу нашего проекта составили положения отечественных учёных в области тифлопедагогики (Е.Н. Подколзина) [3] и тифлопсихологии (Л.И. Плаксина) [2].

На практическом этапе для совершенствования коммуникативных навыков дошкольников с нарушением зрения, обогащения представлений об окружающем мире, формирования жизненных компетенций, без чего невозможна последующая успешная инклюзивная школьная практика, мы проводили ознакомительные беседы. Так, например, в процессе мероприятия «Посиделки» дети делились своими знаниями из истории появления в России картошки как культурного растения. Дошкольники использовали информацию,

которую получили при помощи родителей из энциклопедий и Интернет-ресурсов.

Отметим, что в работу активно включились все участники проекта. Это можно было наблюдать во время посадки, ухода за картошкой в разные вегетационные периоды, а также в ходе уборки урожая. Многие воспитанники с нарушением зрения впервые держали в руках тяпку, лопату, рыхлитель и другие инструменты, необходимые для работы на приусадебном участке.

Для поддержания у дошкольников познавательной активности и интереса к практической деятельности было разработано развлекательное мероприятие «Волшебная коробка». Дети с помощью сохранных анализаторов пытались определить содержимое коробки. Дошкольники высказывали свои предположения, спорили, но при этом учились договариваться, избегать конфликтных ситуаций. С включением каждого нового анализатора в работу у детей рождались более интересные версии о содержимом коробки.

Результаты наблюдений за реализацией проекта показали, что воспитанникам особенно запомнились занятия в «Лаборатории дошкольника». Так, дети практически научились получать сок из овощей и фруктов без помощи соковыжималки. Проводя несложные эксперименты с использованием йода, дошкольники научились определять наличие крахмала в представленных продуктах. С помощью микроскопа воспитанники рассматривали состав картофеля.

В рамках реализуемого проекта на улице проводились игры и эстафеты с картошкой. Кроме того, при помощи родителей дети создавали мультимедийные презентации и небольшие проекты на тему «Любимые семейные рецепты блюд из картофеля». Результаты этой деятельности были представлены на итоговом мероприятии.

Некоторые родители не владеют навыками создания презентаций. В этой связи силами педагогов был организован и проведен мастер-класс для родителей на тему «Виды презентаций. Конструктивные возможности программы». В процессе мастер-класса были раскрыты не только способы создания, но и преимущества мультимедийной презентации как средства коррекции нарушений и развития познавательной сферы у ребёнка со сниженным зрением.

В начале сентября силами педагогов, родителей и детей в холле дошкольной организации устроена выставка творческих работ из картофеля и других овощей «Угадай, чем стала…». Зрителям были представлены

удивительные поделки. Коллектив педагогов группы продемонстрировал свою работу.

На завершающей стадии практического этапа реализации нашего проекта состоялся большой осенний праздник, где были подведены итоги работы, проведена защита мини-проектов, отмечены самые активные участники проекта. Каждая семья получила заслуженную награду. После торжественной части дошкольники пригласили всех гостей отведать запечённую в кожуре картошку, которую сами вырастили.

Каждый этап проекта фиксировался, находил отражение в фото- и видеоматериалах. Кроме того, дети выполняли рисунки и составляли схемы последовательности выполнения действий.

Таким образом, в результате реализации проекта дошкольники с особыми образовательными потребностями (со сниженным зрением) овладели широким спектром практических умений и навыков. Было обеспечено развитие познавательной сферы каждого ребёнка. В ходе доступных и интересных видов деятельности обеспечивалась коррекция имеющихся у дошкольников вторичных нарушений в развитии. Родители стали более компетентными в вопросах обучения и воспитания ребёнка с нарушениями зрения, а также отметили готовность своих детей к предстоящему школьному обучению со здоровыми сверстниками.

Список использованной литературы:

1. Кузьмина О.С. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография / О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалёва, Т.Ю. Четверикова. – Омск: Издатель-Полиграфист, 2014. – 242 с.

2. Плаксина Л.И. Как учить слабовидящего ребенка видеть и понимать окружающий мир / Л.И. Плаксина // Дефектология. – 1985. - №1. – С. 87-89.

3. Подколзина Е.Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения / Е.Н. Подколзина // Дефектология. – 2001. - №2. – С. 84-88.

© Е.В. Антипова

ФЕНОМЕН ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Бакаева Ольга Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
дошкольного и специального образования,
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
г. Елец, Россия
E-mail: BakaevaON@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности одаренных детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Автором раскрываются условия работы с данной категорией детей, показаны некоторые технологии инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, одаренность, одаренные дети дошкольного возраста, ограниченные возможности здоровья.

THE PHENOMENON OF GIFTEDNESS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Bakaeva Olga,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Chair of Preschool and Special Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Bunin Yelets State University»
Yelets, Russia

Abstract. The article discusses the characteristics of gifted preschool children with disabilities. The author reveals the conditions of work with this category of children, shows some of the technologies of inclusive education.

Key words: inclusive education, giftedness, gifted children of preschool age, disabilities.

Модернизация современной системы образования направлена на поддержку творческой и инициативной личности, являющейся субъектом саморазвития и самореализации, а также поиска новых подходов повышения ее интеллектуального потенциала. С 2006 г. проблема одаренности приобретает

особую важность и значимость, согласно Федеральной программе «Дети России», рамках которой реализовывается целевая программа «Одаренные дети». В Федеральном государственно образовательном стандарте дошкольного образования заложены основные принципы, одним из которых является «поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека…» [4, 2]. Основным принципом дошкольного образования признается «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования…» [4, 3]. В связи с этим возникает необходимость обращения к проблеме обучения и воспитания одаренных детей дошкольного возраста.

Согласно «Рабочей концепции одаренности», под одаренностью понимается «систематическое, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [3, 3]. Одаренный ребенок – это «ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [3, 3].

Сегодня в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке накоплен богатейший материал по проблеме детской одаренности (Д.Б. Богоявленская, П.П. Блонский, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, Э.А. Голубева, В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.С. Мерлин, В.И. Панов, И.В. Равич-Щербо, С.Л. Рубинштейн, А.И. Савенков, Б.М. Теплов, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич, Г. Гарднер, Дж. Гилфорд, Дж. Рензулли, Л. Термен, Е. Торренс, В. Штерн и др. Технологии обучения и воспитания одаренных дошкольников рассматривались в исследованиях И.А. Бурлаковой, Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко, В.И. Иванова, И.П. Ищенко, А.И. Савенкова и др. При столь глубоком и основательном изучении сущности детской одаренности работ, посвященных изучению особенностей одаренных детей с ограниченными возможности здоровья (ОВЗ), недостаточно. В этом и заключается актуальность данного исследования.

Статистические данные свидетельствуют о том, что у 20-25% детей, имеющих исключительные возможности в какой-либо одной или нескольких видах деятельности, отмечается ярко выраженная неравномерность психического, физического и социального развития. Для них достаточно

типичным является опережение в интеллектуальном или художественно-эстетическом развитии, а эмоциональная, физическая и социальная сферы не всегда успевают за таким бурным ростом. Этим и обусловливается неравномерность и дисгармоничность в развитии одаренных детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями в развитии.

Рассмотрим особенности одаренных детей с ОВЗ:

1. Преобладание такой системы личностных приоритетов, важнейшее место в которой занимает отношение к деятельности, соответствующая сфере их интересов и пристрастий.

2. Наличие самооценки, характеризующей их представления о своих силах и возможностях и отличающейся противоречивостью и нестабильность (от очень высокой самооценки в одних случаях, до крайностей в других ситуациях, считая, что ничего не может и не умеет).

3. Проявление перфекционизма, который может превращаться в мучительную и болезненную неудовлетворенность собой и результатом своего труда, что негативно влияет на творческий процесс ребенка. Нередко задачи, которые он ставит перед собой, могут намного превышать его реальные возможности. Невозможность достичь цели порождает тяжелые стрессы и длительное переживание своих неудач.

4. Повышенная впечатлительность и особая эмоциональная чувствительность, имеющая избирательный характер в соответствии со сферой интересов. Не слишком значимые события для других, становятся для таких детей источником ярких впечатлений и даже депрессивных состояний.

5. Реактивность может проявляться в склонности к бурным аффектам, истерикам, инфантильных реакций, отчаяниям или к излишней застенчивости в общении, трудностям засыпания и некоторым психосоматическим заболеваниям.

6. Проявление саморегуляции, характеризующейся выбором деятельности легкой и интересной для детей.

7. Доминирование направленности на усвоение знаний. Это свойственно детям, у которых наблюдается ускоренный темп интеллектуального и общего возрастного развития. С раннего детства они получают одобрение родителей за поражающий всех окружающих объем и прочность знаний, что впоследствии и становится ведущей мотивацией их познавательной деятельности.

Особо следует сказать о проблемах в физическом развитии одаренных детей дошкольного возраста с ОВЗ. Представление о них как о слабом, хилом ребенке соответствует действительности. В силу своих особенностей они не

могут выполнять физические нагрузки и явно избегают всего того, что требует физических усилий, тяготятся физкультурными занятиями и не проявляют интереса к спортивным играм.

Одаренных детей с ОВЗ может отличать сниженная работоспособность, их деятельность характеризуется низким уровнем самоконтроля, нарушением планирования и программирования своей работы, отсутствием целенаправленных продуктивных действий, а также ярко выраженными трудностями в их вербализации. Огромной проблемой для таких детей является недостаток в постоянном общении со сверстниками и это в первую очередь связано с их ограниченным или даже закрытым образом жизни. Считаем, что дети с ОВЗ не пассивные объекты социальной помощи, а развивающиеся личности, имеющие полное право на удовлетворение своих разносторонних потребностей в общении, познании и творчестве. Детские работы, выполненные руками самого ребенка или с небольшой помощью взрослого, отмечены печатью индивидуальности, обладают необыкновенной привлекательность и что наиболее важно особой лечебной аурой.

Как справедливо утверждает И.Ю. Кулагина, дети с ОВЗ, наряду со здоровыми, обладают талантами, способностями и одаренностью, для развития которых требуется специальная помощь и поддержка. Таких детей нередко называют «детьми с особыми нуждами», что указывает на необходимость учета их потребности в общении, взаимодействии и сотрудничестве. По ее мнению, особыми условиями могут стать дополнительные стимулы развития таланта и высоких достижений [2].

В исследовании Г.В. Яковлевой и О.Н. Кондаковой раскрываются следующие условия развития одаренности у детей с ОВЗ:

- готовность образовательных организаций принять таких детей (материальная, ресурсная, психологическая);
- адекватная позиция родителей;
- личные особенности самого ребенка [5, 271-272].

Конечно же, для одаренных детей с ОВЗ необходимо создавать особые условия воспитания, обучения и развития. Как справедливо утверждает Л.И. Гарифуллина, эффективность инклюзивной работы с ними будет особенно высокой, если педагог и родители опираются на онтогененетические закономерности формирования соответствующих функций, учитывают уровень развития и потенциальные возможности всех детей группы и каждого ребенка в отдельности [1].

Организация коррекционно-развивающей и профилактической деятельности требует от педагога огромных волевых усилий, соблюдения этических норм взаимодействия с детьми, проявления такта и высокого уровня профессионализма. В процессе инклюзивного образования особое внимание следует уделять: созданию предметно-пространственной среды как фактора развития ребенка; обучению педагогов и родителей способам конструктивного взаимодействия; установлению доверительных отношений, основанных на положительных эмоциях ребенка; углубленному индивидуальному обследование детей, анализу и оценке уровней и особенностей их развития; своевременному информированию родителей и педагогов о достижениях и неудачах ребенка, достоинствах и недостатках его развития.

Список использованной литературы:

1. Гарифуллина Л.И. Развитие творческой одаренности у детей с ОВЗ / Л.И. Гарифуллина [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: http://www.metod-kopilka.ru.

2. Кулагина И.Ю. Личность школьника от задержки психического развития до одаренности: учеб. пособие / И.Ю. Кулагина. – М. ТЦ «Сфера», 1999. – 192 с.

3. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. – М., 2003. – 37 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (от 17.10.2013 г., №1155) [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: https://docviwer.yandex.ru.

5. Яковлева Г.В. Условия развития одаренности у детей с ОВЗ / Г.В. Яковлева, О.Н. Кондакова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. - №3. – С. 270-273. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: http://cyberleninka.ru.

© О.Н. Бакаева

РЕСУРСЫ МЕТОДА SAND-ART ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Беляева Оксана Николаевна,
аспирантка кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»

г. Череповец, Россия
E-mail: oksushabelyaeva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассказывается о современном методе развития творческих способностей детей, используемых в контексте инклюзивного обучения – метод sand-art. Данный метод работы может применяться как при работе с нормально развивающимися детьми, так и с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, рисование песком, sand-art, дошкольники с нарушениями зрения.

RESOURCES METHOD OF SAND-ART WHEN WORKING WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Belyaeva Oksana,
Graduate Student of the Department of Defectology
Cherepovets State University
Cherepovets, Russia

Abstract. The article describes the modern methods of development of creative abilities of children used in the context of inclusive education – a method of sand-art. This method of operation can be used when working with normally developing children and children with disabilities.

Key words: Inclusive Education, sand painting, sand-art, preschool children with visual impairments.

В настоящее время современная система образования претерпевает значительные изменения. Новый закон «Об образовании», внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов, реализация инклюзивного обучения, все это ведет к созданию новых форм работы с детьми, именно таких форм, которые были бы интересными, нетрадиционными с одной стороны, и эффективными и технологичными с другой стороны. Все большую популярность приобретает метод Sand-art, т.е. «искусство песка». Песок может выступать изобразительным средством, передача изображения которым происходит за счет выделения световых и теневых пятен. Такая

«краска» отлично может передать все идеи, замыслы автора, дополненные личным видением изображаемого объекта.

Работу в рамках «терапии песком» предложил Карл Густав Юнг, основатель аналитической терапии. Психотерапевт обратил внимание на природную потребность и интерес людей всех возрастов во взаимодействии с песком. Как дети, так и взрослые любят строить из него различные постройки, перебирать песок пальцами, рассматривать его мельчайшие частицы. Автор отметил, что при работе с данным материалом человек успокаивается, происходит умиротворение, снижается агрессия, в целом происходит гармонизация состояния [1].

Рисование песком является молодым видом искусства, который появился в середине XX века в Америке. Автором его стала художница Кэролайн Лиф (Caroline Leaf), которая придумала и изобразила песочный мультфильм «Петя и волк» по мотивам симфонической сказки Сергея Прокофьева. Художница обратила внимание на то, что рассыпанный на подсвеченном столе песок создает игру света и тени, из которой можно создавать объекты по собственному замыслу. Впоследствии методику Кэролайн Лиф использовали и другие художники, среди них венгр Ференц Цако (Ferenc Cak). Разработанная им методика и стала основой – рисования песком. В данном виде работы могут использоваться различные материалы, среди них речной, кварцевый песок, молотый кофе, манка и многие другие сыпучие материалы. Художник, как правило, работает своими руками, однако, могут использоваться различные дополнительные атрибуты, такие как трафареты, стеки, кисточки. Автор по собственному замыслу или по сюжету художественного произведения создает картинку, путем насыпания песка на стол и прорисовывания деталей своими руками [2].

В наши дни песочная анимация является одним из актуальных методов развития творческих способностей детей. Данный вид работы не оставляет равнодушным ни одного ребенка.

Стоит разобраться в особенностях данного вида творчества. Главное преимущество - это простота работы, рисовать песком может даже самый маленький ребенок, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, у которого в силу физиологических возможностей возникают трудности при работе с кистями и карандашами. На занятиях песочной анимацией происходит развитие внимания, произвольности деятельности. Возникает желание создать свое собственное изображение, свою картину, если же возникают трудности при проработке образа, его можно легко исправить, убрав песок со стола, или

же разровнять песок [3]. Рисование песком может применяться при работе с детьми с гиперактивностью. Практика проведения подобных занятий показывает, что дети становятся менее импульсивными, полностью передавая свою энергию на создание песочной картины. В рисовании песком участвуют обе руки, из этого следует, что в момент работы задействованы оба полушария головного мозга, происходит синхронизация их работы, что в дальнейшем позволяет раскрыть творческий потенциал каждого ребенка. Рисование песком также благоприятно влияет на развитие сенсорной сферы, нормализует эмоциональное состояние ребенка. Занятие происходят в затененном помещении, сопровождается музыкой, свет исходит от поверхности стола, все это вызывает большой интерес и способствует снятию эмоционального напряжения. В целом можно сказать, что рисование песком выступает стимулом для всестороннего развития ребенка [4].

Игра с песком имеет большое психологическое значение. Данный вид работы применяется в ходе индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий с детьми дошкольного возраста.

Специалистами было доказано, что метод песочного рисования «Sand-Art» можно эффективно применять для работы с разнообразной психологической проблематикой, а также в образовательных и развивающих целях при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Так, при работе с дошкольниками с нарушением зрения отмечается низкий уровень развития осязательной чувствительности и моторики пальцев, кистей рук. Мышцы рук демонстрируют либо вялость, либо высокую напряженность. Выделенные признаки задерживают развитие тактильной чувствительности и моторики рук и замедляют формировании предметно-практической деятельности. Овладение приемами осязательного восприятия объектов и умение выполнять практические действия при участии тактильно-двигательного анализатора дают детям с нарушением зрения возможности наиболее точно представлять предметы и пространство, что позволяет им быть более активными, любознательными в процессе игры и обучения. Проводимые игры не воспринимаются детьми как упражнения, что позволяет в игровой форме развивать их моторику, зрительную и кинетическую память, чувство симметрии, а также навыки письма.

Важным направлением при работе с детьми с нарушениями зрения является развитие воображения дошкольников. Тифлопедагоги А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, Л.И. Плаксина отмечают качественное своеобразие как творческого, так и воссоздающего воображения. Это проявляется в недостатке

качественных представлений, из элементов которых строятся впоследствии яркие игровые и графические образы; в бедности и однообразии ассоциативных связей, лежащих в основе образов фантазии; в стереотипности, схематичности, подражательности продуктов творчества, стремлении к прямым заимствованиям, т.е. – подмене образов воображения образами памяти. Детям с нарушениями зрения крайне сложно длительно удерживать первоначальный замысел, доводить его до окончательного воплощения, им сложно прогнозировать, предвидеть конечный результат, сосредотачиваться на мелких деталях.

Песочное рисование может выступать одним из средств развития воображения дошкольников со зрительной патологией. Практика показывает, что подобный вид творчества вызывает интерес у всех детей без исключения. Дошкольники создают творческие работы по образцу педагога и по собственному замыслу. Последний вид работы наиболее приоритетен для детей со значительным снижением зрения, поскольку ребенок в силу имеющихся психофизических особенностей не может повторить за педагогом, он начинает искать другие возможности для создания имеющегося образа. Неспособность длительное время удерживать образ, как одна из специфических особенностей детей может служить толчком для дальнейшего творчества ребенка. Упустив уже задуманную идею, ребенок создает новую и доводит ее до логического конца. Поскольку заинтересованность в данном виде творчества велика, важно отметь стремление детей доводить дело до конца, создание полной картины, дополненной разнообразными деталями.

Важно отметить, повышенный исследовательский интерес при данной методике работы: дети с интересом изучают свойства песка, способы работы, дополнительные атрибуты, которые позволяют создавать те или иные виды линий. Дети придумывают и дополняют арсенал уже имеющихся атрибутов собственными задумками. На занятиях sand-art как правило отсутствует стремление к копированию, каждый маленький художник старается создать собственную неповторимую картину и продемонстрировать ее окружающим.

В целом можно отметить положительную динамику в развитии воображения детей с нарушениями зрения на занятиях sand-art. Использование данной формы работы помогает поддерживать и создавать условия для развития творческого потенциала детей, помогает развивать саморегуляцию эмоциональных реакций у детей, а также совершенствует коммуникативные навыки, развивает совместную деятельность детей и воспитывает навыки сотрудничества.

Список использованной литературы:

1. Большебратская Э.Э. Песочная терапия / Э.Э. Большебратская. – Петропавловск, 2010.
2. Грабенко Т. Чудеса на песке. Методический практикум по песочной игротерапии / Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: «Златоуст», 1999.
3. Зейц М. Пишем и рисуем на песке. Настольная песочница / М. Зейц. – М.: ИНТ, 2010.
4. Хоменко И.Н. Коррекционно-диагностический комплекс «Песочная магия» / И.Н. Хоменко. – СПб.: ИМАТОН, 2009.

© О.Н. Беляева

РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОГРАММЫ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ «ДОСТУПНАЯ СРЕДА» НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ДОУ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Булдакова Светлана Анатольевна,
логопед ГУЗ «Саратовский городской психоневрологический диспансер»
г. Саратов, Россия
E-mail: klepa355@mail.ru
Гостева Ольга Павловна,
учитель-логопед ЧОУ «Прогимназия «Идеал»
г. Саратов, Россия
E-mail: olgagost@list.ru

Аннотация. В статье описаны особенности обучения и воспитания дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Данная проблема в настоящий момент недостаточно изучена и требует более полного и всестороннего изучения и анализа. Нами предпринята попытка осветить основные направления коррекционной работы учителя-логопеда с детьми страдающими аутизмом и РАС.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольное образование, дети с ОВЗ, дети с аутизмом и РАС, логопед.

THE IMPLEMENTATION OF THE STATE PROGRAMME ON INCLUSIVE EDUCATION «ACCESSIBLE ENVIRONMENT» AT THE EXAMPLE OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

BuldakovaSvetlana,
Speech-Therapist
Public Health Agency «Mental Hospital»
Saratov, Russia
Gosteva Olga,
Speech-Therapist
Private Educational Establishment «Progymnasium«Ideal»
Saratov Russia

Annotation. The article describes the peculiarities of education and upbringing of pre-school children with disabilities in the terms of inclusive education. Nowadays this problem is not learned well and needs more development and comprehensive study. We tries to show the main steps of correctional work of speech therapist with autistic children.

Key words: inclusive education, pre-school education, disabled children, autistic children, speech therapist.

В настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование дает таким детям возможность учиться и развиваться в среде обычных дошкольников. При этом всем детям инклюзивной группы ДОУ предоставляются равные условия для включения в воспитательно-образовательный процесс. Инклюзивное или включенное образование (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях.

В основу инклюзивного образования положена идея, исключающая дискриминацию детей имеющих особые потребности, подразумевающая равное к ним отношение и создающая определенные условия для их развития, обучения и воспитания.

Систему инклюзивного образования составляют учебные заведения дошкольного, среднего, профессионального и высшего образования. Цель этой

системы – создание «безбарьерной» среды в обучении, преемственности каждого звена и профессиональная подготовка людей с ограниченными возможностями здоровья. Данный комплекс мер включает разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с детьми с ОВЗ; техническое оснащение образовательных учреждений; реализацию специальных программ, направленных на облегчение адаптации детей с ограниченными возможностями в дошкольном общеобразовательном учреждении.

В процессе пребывания ребенка с ограниченными возможностями здоровья в ДОУ ему обеспечивается присмотр, уход, забота, а также воспитание и обучение знаниям, жизненно важным навыкам, развитие личностных качеств, способностей и коррекция его особенностей развития.

Поскольку особенности детей с ограниченными возможностями здоровья нивелировать практически невозможно педагогу приходится изменять методы, формы и приемы работы, чтобы создать условия успешного обучения таких детей вместе с другими. Чтобы сохранить принцип равных прав для всех детей, логопеду необходимо учитывать их индивидуальные психофизические особенности.

Для совместного процесса обучения и воспитания дошкольников с разными стартовыми возможностями в образовательном учреждении создаются специальные условия.

Существует восемь основных принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.

2. Каждый человек способен чувствовать и думать.

3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.

4. Все люди нуждаются друг в друге.

5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.

6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.

7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.

8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека [1].

Современное общество психологически не готово принять ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а система социальной поддержки и обеспечения таких детей, увы, несовершенна.

Инклюзивное образование развивает у дошкольников толерантность, терпимость, милосердие и взаимоуважение. Участники воспитательного процесса учатся видеть возможности, которыми обладают дети с ограниченными возможностями здоровья, несмотря на имеющиеся у них нарушения.

Диапазон различий в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно велик – от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжёлым поражением центральной нервной системы [2].

Одной из групп детей с ограниченными возможностями здоровья являются дети с эмоциональными нарушениями в развитии, куда входят лица с аутизмом и РАС.

В настоящее время во всем мире количество детей и взрослых, страдающих аутизмом и расстройствами аутистического спектра, стремительно увеличивается. Официальной статистики в России не существует, но по данным европейских стран, каждые трое из тысячи новорожденных страдают аутизмом. А если внести в этот список еще и похожие заболевания, то получится, что каждые шестеро из тысячи новорожденных – «аутичные» дети [3].

Так же как и все дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с аутизмом могут реализовать свой потенциал социального развития при условии вовремя начатого и специально организованного образования, обеспечивающего удовлетворение как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития конкретного ребенка.

Люди с аутизмом нуждаются в специальной образовательной поддержке с раннего возраста и на протяжении всей жизни, при этом правильно организованный дошкольный период образования является решающим условием дальнейшего социального развития ребенка.

Организация дошкольного обучения и воспитания детей с аутизмом требует определения соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду, соответствующую их особым образовательным потребностям.

У детей с аутизмом и РАС наблюдается широкий спектр речевых расстройств, и очень часто именно логопед является тем человеком, который должен провести первичную диагностику развития аутичного ребенка, скоординировать семью для дальнейших действий.

Основными задачами логопедической работы при аутизме являются:

- дифференциация речевых нарушений, обусловленных аутизмом и сопутствующими синдромами;

- установление эмоционального контакта с ребенком;

- активизация речевой деятельности;

- формирование и развитие спонтанной речи в быту и в игре; развитие речи в обучающей ситуации.

Первый шаг первичной диагностики – наблюдение за ребенком.

В своей работе для выяснения картины целостного развития ребенка мы используем диагностической карту, разработанную К.С. Лебединской и О.С. Никольской [4].

Направления логопедической коррекции при аутизме.

Развитие понимания речи (эмоционально-смысловой комментарий, сюжетное рисование). Эмоционально-смысловой комментарий должен быть привязан к опыту ребенка, вносить смысл даже во внешне бессмысленную активность ребенка, в его аутостимуляцию; фиксироваться на приятных для ребенка ощущениях и сглаживать неприятные; прояснять причинно-следственные связи, давать ребенку представление об устройстве предметов и сути явлений.

Родителям дается задание комментировать, по возможности, все происходящее с ребенком в течение дня, отмечая приятные эмоциональные детали, обязательно включая в комментарий отношения, чувства других людей и самого ребенка, социальные правила.

Для формирования у ребенка с РАС способности понимать речь мыпереходим от комментирования деталей, ощущений, ситуаций к сюжетному рассказу (сюжетное рисование). Когда ребенок сможет дольше удерживать внимание на рисунке, будет лучше понимать рассказ, можно постепенно создавать из рисунков целые серии. Так получаются «истории в картинках».

Развитие возможности активно пользоваться речью (растормаживание внешней речи).

Растормаживание речи у таких детей идет одновременно в трех направлениях:

1) Провоцирование непроизвольного подражания действию, мимике, интонации взрослого. Такое непроизвольное подражание может стать предпосылкой подражания произвольного – звукового, а затем и словесного. Подобного подражания легко добиться, используя приятные аутичному ребенку сенсорные впечатления. Нам важно добиться того, чтобы неговорящий

ребенок как можно чаще смотрел на наше лицо, на рот именно в тот момент, когда мы что-то произносим.

2) Провоцирование ребенка на эхолалии и непроизвольные словесные реакции. Этого мы добиваемся с помощью физических ритмов, ритмов движения ребенка. Мы используем, например, те моменты, когда он прыгает, приговаривая в такт прыжкам: «Как зайчишка, как зайчишка, как зайчишка, поскакал». С помощью стихотворных ритмов, с помощью рифмы и мелодии мы также стимулируем вокализации, словесные реакции аутичного ребенка.

3) Повторение за ребенком и обыгрывание его звуковых реакций, в том числе и вокальной аутостимуляции – одно из важных направление работы по растормаживанию речи неговорящего аутичного ребенка. Суть этой работы состоит в том, что и в игре, и на занятиях, и, по возможности, в течение всего дня, родители и специалисты, работающие с ребенком, подхватывают его вокализации, повторяют их с его интонацией, а затем обыгрывают и превращают их в реальные слова, связывая с ситуацией. Таким образом, удается из бессмысленных вокализаций ребенка «вылепить» его первые слова. При этом не требуется угадывать, что именно хотел произнести ребенок, нужно просто по созвучию подобрать подходящее к данной ситуации слово.

Работу с неговорящими детьми, перешагнувшими 5-летний возраст, следует начинать с очень интенсивных занятий по растормаживанию «внешней» речи.

Исходя из выше сказанного, актуальность внедрения инклюзивного обучения в педагогическую практику не вызывает сомнений. Такой вид обучения в ДОУ делает возможным оказание необходимой коррекционно-педагогической и медико-социальной помощи большому количеству детей, позволяет максимально приблизить ее к месту жительства ребенка, обеспечить родителей консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями.

Список использованной литературы:

1. Пугачев А.С. Инклюзивное образование / А.С. Пугачев // Молодой ученый. – 2012. - №10. – С. 374-377.

2. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / [Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова]. – М.: Просвещение, 2013. – 42 с. – (Стандарты второго поколения).

3. Макагонов В. Запертые в себе: в России растет количество больных аутизмом». m24.ru, сетевое издание 04.04.2016.

4. Лебединская К.С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма / К.С. Лебединская, О.С. Никольская // [Электронный ресурс] http://www.studmed.ru/lebedinskaya-ks-nikolskaya-os-diagnosticheskaya-karta_d12c82c19c3.html

5. Лебединская К.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма / К.С. Лебединская, О.С. Никольская // Дефектология. – 1987. - № 2. – С. 10-16.

© С.А. Булдакова, О.П. Гостева

К ВОПРОСУ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Бучилова Ирина Анатольевна,
кандидат психологических наук, доцент
ГОУ ВО «Череповецкий государственный университет»
г. Череповецк, Россия
Бердышева Ирина Александровна,
бакалавр гр.4 СДО-01-21зп
ГОУ ВО «Череповецкий государственный университет»
г. Череповецк, Россия
e-mail: ira.berdysheva.2015@mail.ru

Аннотация. Образование детей с особыми образовательными потребностями является одной из самых основных задач страны. Общество обязано дать каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интегральные технологии обучения, депривация, дискриминационное наблюдение.

TO THE QUESTION OF OVERCOMING MENTAL AND SOCIAL DEPRIVATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES OF PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION IN EDUCATIONAL INSTITUTION

Bojilova Irina,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
«Cherepovets state University»
Cherepovets, Russia
Berdysheva Irina,
Bakalavriat gr.4 СДО-01-21зп
Go in the «Cherepovets state University»
Cherepovets, Russia

Abstract. The education of children with special educational needs is one of the main objectives of the country. The company is obliged to give every child, whatever their needs and other circumstances, to realize their full potential to benefit society and become a full member.

Key words: inclusive education, integrated technology education, deprivation, discriminatory surveillance.

В настоящее время отношение к детям с особыми возможностями здоровья заметно изменилось. Идея принятия инклюзии – включение любых детей в общую жизнь России – один из вариантов сделать жизнь семей с «особыми» детьми частью всего общества. Поддержка такой категории семей, особенно в области получения детьми качественного образования, – один из важнейших вопросов инклюзивного образования, которое все более активно занимает ведущие позиции в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ) в системе Российского образования [6].

Инклюзивное образование – это постепенный, детальный и очень бережный процесс включения ребенка с ОВЗ в общую образовательную среду, которая учитывает индивидуальные особенности и опирается на сильные стороны ребенка. В современном образовании все участники образовательного процесса понимают, что включение детей с ОВЗ в доступную общеобразовательную среду предполагает очевидные эффекты. Грамотная организация инклюзивного образования меняет не только мотивацию таких

обучающихся, но и способна радикально изменить педагогическую позицию учителей, позволяющую обеспечить качественное образование.

Образовательные учреждения, где обучаются дети с интеллектуальными, речевыми, двигательными, сенсорными проблемами, вынуждены искать новые, более совершенные технологии, методы и приемы преподавания, чтобы удовлетворить особые потребности ребенка, осуществить адресную помощь обучающемуся, полностью вовлечь его в активную учебную и внеучебную жизнь, то есть управлять той доступной образовательной средой, в которой можно увидеть и поддержать каждый успех ребенка [4]. Потребность изучения и освоения современной образовательной технологии, которая позволит реализовать встречу двух «разнообразий» – обучающегося с особыми образовательными потребностями и учебных форм работы – в пространстве учебного успеха ученика возникает в каждом образовательном учреждении, реализующем общеобразовательную программу начального и общего образования для детей с задержкой психического развития.

В данном контексте мы можем рассматривать такое понятие, как депривация, которую испытывает ребенок с ОВЗ при осуществлении тех или иных видов деятельности в условиях общеобразовательного учреждения. Педагогическая деятельность в рамках инклюзивного образования не может быть ограничена только лишь задачами преодоления трудностей в обучении, она способствует личностным достижениям ребенка с ОВЗ, успешной социализации, сохранению и укреплению здоровья, защиты его прав и свобод.

В психологии под депривацией подразумевается определенное состояние психики, при котором человек не может удовлетворить свои основные потребности. Это возникает также в случае лишения человека каких-либо благ, к которым он уже очень привык. Нужно отметить, что такое состояние возникает далеко не на все отвергнутые потребности. Есть большое количество желаний и стремлений человека, но, если он их не достигает, нет существенного ущерба личностной его структуре. Здесь важно удовлетворение именно жизненно важных нужд и потребностей. Депривация – это в психологии не какое-либо отклонение от привычной жизнедеятельности человека. Такое состояние является глубоким переживанием. То есть, можно рассматривать, в случае инклюзивного образования, именно депривацию не как лишение чего-либо, а как переживания различной этимологии.

В случае помещения ребенка с ОВЗ в общеобразовательную среду, мы наблюдаем у него резкую социальную, прежде всего, дезадаптацию и дезориентацию. Если учесть, что до периода посещения любого

общеобразовательного учреждения ребенок с ОВЗ находился в условиях домашнего обучения, т.е., своего рода, домашней инклюзии, где среда полностью адаптирована как к социальным, так и к учебным потребностям ребёнка. Но если даже в специализированном учреждении ребенок может испытывать различные виды депривации, то, что говорить об общеобразовательном учреждении, где ни педагоги, ни среда не имеют достаточных условий для инклюзии детей с ОВЗ.

Одним из способов преодоления депривиаций может послужить, так называемая – индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве.

Ресурсом индивидуализации образовательного процесса являются такие технологий, где, как учитель может профессионально точно «увидеть» своего «проблемного» ученика, управлять той образовательной средой, в которой можно поддерживать каждый успех ребенка, ведь в управлении есть такое правило: «Мы не можем избавиться от того, за что ругаем, но можем получить то, за что хвалим» [4].

Работа учителя в инклюзивном образовательном пространстве а именно таким становится педагог, реализующий инклюзию, согласно новым ФГОС, технологична уже по определению: успешное управление данной средой на любом уровне и в любой области деятельности происходит по алгоритму: анализ – целеполагание – планирование – организация – анализ (результатов). В соответствии с этим, согласно

классификации В.В. Гузеева, работа в инклюзивном образовательном пространствеможет быть отнесена к интегральным технологиям стохастической (вероятностной) модели. Что это значит?

Педагогические технологии на первых этапах, согласно все той же классификации В. Гузеева, были эмпирическими и основывались на обобщении опыта успешных педагогов на больших массивах школьников за длительное время: «Я делаю так»… Затем наступил этап проектирования детальных, жестко детерминированных алгоритмов деятельности учителя и учеников: «Делай всегда так». И только проектирование вероятностных алгоритмов управления деятельностью учащихся позволило перейти к настоящему управлению по принципу «субъект-субъектного» взаимодействия: «Если у тебя *такие* ученики, *такие* цели и *такие* ресурсы, то оптимально сделать *так*…».

Таким образом, можно говорить о следующих плюсах работы с интегральными технологиями:

- выяснить, почему неуспешен ученик в предмете (диагностика);

- отобрать формы, методы и приемы, развивающие внутренние ресурсы ученика и учитывающие его психофизиологические особенности;

- обеспечить развивающую образовательную среду для каждого ученика в условиях классно-урочной и внеурочной систем;

- обеспечить рост профессиональной компетентности учителя (психолого-педагогической, предметно-методологической и управленческой).

В ходе реализации образовательного проекта и теоретического осмысления концепции можно прийти к выводу о том, что для реализации технологии, которая обеспечивает личностно-ориентированный подход к обучению и воспитанию каждого ученика с применением метода дискриминационного наблюдения, согласно Bandura, теория научения через наблюдение предполагает, что дискриминативное наблюдение (discriminative observation) представляет собой навык, который является необходимым условием для формирования поведения соответствия в наблюдаемой модели, необходимо диагностироовать компетентности, которые обозначены в ФГОС НОО, а именно:

- диагностирование актуального уровня развития внутренних ресурсов учебного успеха ученика, и «сворачиванием» этой информации в некую матрицу, используя данные психолого-педагогической диагностики;

- проектированием, отбором учебных приемов и заданий, направленных не только на обучение, но и на развитие обучающихся;

- определение необходимых форм работы на разных этапах учебно-познавательной деятельности путем сопоставления матрицы учебного успеха ученика с картотекой учебных приемов и заданий.

Для осознанного управления ростом учебно-познавательных ресурсов ученика с ОВЗ, а значит и качеством образования, нужен определенный объем знаний учителя об ученике как субъекте обучения. Что определяет успешность каждого ученика? Какие особенности личности ученика являются особенно важными для учета в построении учебного процесса?

В свете преодоления депривационных процессов при внедрении инклюзии в России можно рассмотреть 10 значимых характеристик детей с ОВЗ: обучаемость, внимание, память, модальность, доминирование полушарий мозга, организационные, коммуникативные, информационные, и мыслительные ОУУН, уровень развития мотивационно-потребностной сферы. Безусловно, у многих учителей возникают вопросы о месте данных параметров в педагогической деятельности. Различия учащихся в такой характеристике, как

актуальный уровень развития – обучаемость, обученность ещё как-то можно учесть через внешнюю дифференциацию (разделив детей по классам, категориям в соответствии с данными МСЭК или тестирования).

Такие различия, как: особенности памяти, внимания, предпочитаемые каналы восприятия информации и функционального доминирования полушарий, в «поле профессионального зрения» учителя не всегда попадают. А если и попадают (по результатам обследования психологов), то редко становятся основанием для педагогического конструирования индивидуальной помощи в рамках учебных занятий. А ведь память, внимание, модальность и функциональное доминирование полушарий наряду с мотивацией и волей практически основные «инструменты», обеспечивающие успех учебно-познавательной деятельности обучающегося, позволяющие повышать качество образования [3, 7]. ФГОС НОО четко регламентируют такую компетентность учителя инклюзированной школы как владение научно обоснованными знаниями и умениями, которые позволяют проектировать социальный портрет ученика (ценности, мотивационные, операционные, коммуникативные, когнитивные ресурсы) и осуществлять соответствующую диагностику сформированности социально востребованных качеств личности.

По результатам диагностики, проведенной психологом, можно осознать существующие реалии (особенности учеников, дидактические средства и условия) и их взаимосвязь для организации образовательного процесса максимально комфортного и одновременно развивающего каждого ученика. Итак, можно определить личностные механизмы каждого ученика, задействованные на пути к преодолению социальной и психологической депривацией.

Следующий этап работы педагога в инклюзированном образовательном пространстве: отобрать или спроектировать набор учебных приемов и заданий, направленных на развитие выделенных параметров с помощью метода дискриминационного наблюдения. Можно предполагать, что «…если развивается и растет любой из параметров индивидуального стиля учебной деятельности ученика с ОВЗ, то увеличивается общий уровень его познавательных возможностей – его обучаемость. Личная картотека учебных заданий и приемов, систематизированных по тем же основаниям, что и учебный успех ученика, необходимо презентовать в качестве примера компетентностного подхода в обучении лиц с ОВЗ в общеобразовательном учреждении. школьному методическому объединению на заключительном этапе опытного внедрения различных стохастических моделей обучения.

Данная инновационная деятельность позволяет совершенствовать компетентность учителя начальной школы, обусловленной требованиями к условиям реализации ФГОС НОО: эффективно использовать имеющиеся в школе условия и ресурсы, собственный методический потенциал для определения персонального пути реализации личностного потенциала обучающегося с ОВЗ в инклюзивном образовательном процессе.

Таким образом, реализация личностно-ориентированного подхода в обучении станет удобным инструментом для управления ростом качества обучения в условиях российского инклюзивного образования.

Список использованной литературы:

1. Асмолов А.Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие / А.Г. Асмолов, А.Л. Семенов, А.Ю. Уваров. – М.: Изд-во «НексПринт», 2010. – 84 с.

2. Большой психологический словарь / Сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Олма-пресс, 2004.

3. Галеева Н.Л. Сто приемов для учебного успеха ученика на уроках в начальной школе / Н.Л. Галеева, Е.С. Гостимская, Г.Ю. Евдокимова, Н.Н. Конова, Н.В. Замулина. – М.: Изд-во «5 за знания», 2008. – 128 с.

4. Егоров П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями / П.Р. Егоров // Теория и практика общественного развития. – 2012. - №3.

5. Инклюзивное образование: Стратегии ОДВ для всех детей / Петерс Сьюзен Дж. / Под ред. Т.В. Марченко, В.В. Митрофаненко, В.С. Ткаченко; пер. с англ. Ю.В. Мельник. – Ставрополь: ГОУВПО «СевКавГТУ», 2010. – 124 с.

6. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19-20 июня 2008 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 215 с.

7. Miguel M.M. and Barsaga B.E. (1997). Multi-grade schooling in the Philippines: a strategy for improving access to and quality of primary education.

8. Инклюзивное образование: не строиться под «норму». Анастасия Отрощенко http://www.miloserdie.ru/articles/inklyuzivnoe-obrazovanie-ne-stroitsya-pod-normu.

9. Об инклюзии http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/inclusio__3.

10. http://armavir-school2.narod.ru/inkluziv_obr.html.

© И.А. Бучилова, И.А. Бердышева

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОВЗ (ОБЩИЕ СПЕЦИФИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА ПСИХИКИ)

Власова Марина Михайловна,
заведующий МБДОУ «Детский сад «Звёздочка»
г. Рославль, Россия
E-mail: vlasova.wl2015@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыты содержание и направления коррекционной работы с детьми ОВЗ на основе полного взаимодействия и преемственности всех специалистов ДОУ и родителей дошкольников в образовательной среде.

Ключевые слова: коррекция, диагноз, задержка психического развития, ограниченные возможности здоровья, манипуляция.

CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES (GENERAL SPECIFICATIONSSYSTEM PSYCHE)

Vlasova Marina,
Head of Kindergarten «the Asterisk»
Roslavl, Russia

Abstract. The article reveals the contents and directions of correctional work with children with disabilities on the basis of full interaction and continuity of all specialists of preschool educational institution and parents of preschool children in an educational environment.

Key words: correction, diagnosis, mental retardation, disabilities, manipulation.

В нашем дошкольном образовательном учреждении коррекционная работа с детьми, имеющими заключение ПМПК общие расстройства психического развития – задержка психического развития осуществляется в соответствии с программой С.Г. Шевченко «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития».

Система коррекционно-развивающей работы для детей с задержкой психического развития построена на основе полного взаимодействия и преемственности всех специалистов ДОУ и родителей дошкольников. Помимо

задач развивающего обучения, всестороннего развития интеллектуально-волевых качеств и формирования базовых психических процессов, основной задачей ДОУ является овладение детьми самостоятельной, связной, грамматически правильной речью и навыками речевого общения.

Предложенная комплексность педагогического воздействия направлена на выравнивание психофизического развития детей с диагнозом ЗПР и обеспечивает их всестороннее гармоничное развитие. В основе этой работы лежат принципы систематичности и взаимосвязи учебного материала, его конкретности, доступности, постепенности, концентрического наращивания информации в каждой из последующих возрастных групп по всем направлениям работы, что позволяет ребёнку опираться на уже имеющиеся у него знания и умения, и в конечном итоге обеспечивает поступательное развитие.

Эффективность данной системы определена четкой организацией жизни детей в период их пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки в течение дня и преемственностью в работе педагога-психолога, учителя-логопеда, воспитателя и узких специалистов (музыкального руководителя и инструктора по физической культуре).

Основой комплексно-тематического планирования коррекционной работы в ДОУ является тематический подход, обеспечивающий концентрированное изучение материала: ежедневное многократное повторение, что позволяет организовать успешное накопление и актуализацию словаря дошкольников и согласуется с задачами всестороннего развития детей, отражает преемственность в организации коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Материал отбирается с учётом этапа коррекционного обучения, индивидуальных психических возможностей детей, при этом принимается во внимание зона ближайшего развития ребёнка, что обеспечивает развитие его мыслительной деятельности и умственной активности. При проведении коррекционно-воспитательной работы учитель-дефектолог и воспитатели широко опираются на непосредственный опыт детей, их предметно-практическую деятельность, что позволяет обеспечить комплексный характер обучения.

В процессе решения коррекционных задач особое внимание уделяется самостоятельности и произвольности речи, развитию и активизации высших психических функций детей.

В каждом периоде обучения выделяются лексические темы, связанные с ближайшим окружением детей, имеющие большую практическую значимость и

важные для организации общения. Намечается объем работы по совершенствованию словарного запаса, воспитанию навыков словообразования, усвоению грамматических категорий самостоятельной речи, существует определенная преемственность в прохождении речевого материала в каждом из периодов обучения.

Содержание коррекционно-развивающей работы
по образовательной областям

Познавательное развитие.

Основная цель – формирование познавательных процессов и способов умственной деятельности, усвоение обогащение знаний о природе и обществе; развитие познавательных интересов. Познавательные процессы окружающей действительности дошкольников с ограниченными возможностями обеспечиваются процессами ощущения, восприятия, мышления, внимания, памяти, соответственно выдвигаются следующие

Задачи:

- формирование и совершенствование перцептивных действий;
- ознакомление и формирование сенсорных эталонов;
- развитие внимания, памяти;
- развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Образовательная область «Познавательное развитие» включает:

А) Сенсорное развитие, в процессе которого у детей с ограниченным возможностями развиваются все виды восприятия: зрительное, слуховое, тактильно-двигательное, обонятельное, вкусовое. На их основе формируются полноценные представления о внешних свойствах предметов, их форме, цвете, величине, запахе, вкусе, положении в пространстве и времени.

Б) Сенсорное воспитание предполагает развитие мыслительных процессов: отождествления, сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации и абстрагирования, а также стимулирует развитие всех сторон речи: номинативной функции, фразовой речи, способствует обогащению и расширению словаря ребенка. Это находит отражение в способах предъявления материала (показ, использование табличек с текстом заданий или названиями предметов, словесно-жестовая форма объяснений, словесное устное объяснение); подборе соответствующих форм инструкций.

При планировании работы и подборе упражнений по сенсорному развитию следует исходить из того, насколько они будут доступны для выполнения, учитывая имеющиеся нарушения у детей, степень их тяжести.

Развитие познавательно-исследовательской деятельности и

конструктивной деятельности, направленное на формирование правильного восприятия пространства, целостного восприятия предмета, развитие мелкой моторики рук и зрительно-двигательную координацию для подготовки к овладению навыками письма; развитие любознательности, воображения; расширение запаса знаний и представлений об окружающем мире.

Формирование элементарных математических представлений предполагает обучение детей умениям сопоставлять, сравнивать, устанавливать соответствие между различными множествами и элементами множеств, ориентироваться во времени и пространстве.

При обучении дошкольников с ОВЗ необходимо опираться на сохранные анализаторы, использовать принципы наглядности, от простого к сложному. Количественные представления следует обогащать в процессе различных видов деятельности. При планировании работы по формированию элементарных математических представлений следует продумывать объем программного материала с учетом реальных возможностей дошкольников (дети с ЗПР, интеллектуальными нарушениями), это обусловлено низким исходным уровнем развития детей и замедленным темпом усвоения изучаемого материала.

Речевое развитие.

Основная цель – обеспечивать своевременное и эффективное развитие речи как средства общения, познания, самовыражения ребенка, становления разных видов детской деятельности, на основе овладения языком своего народа.

Задачи:

- формирование структурных компонентов системы языка (фонетического, лексического, грамматического);
- формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции;
- развитие связной речи, двух форм речевого общения (диалога и монолога);
- формирование способности к элементарному осознанию явлений языка и речи.

Основные направления работы по развитию речи дошкольников:

- *развитие словаря.* Овладение словарным запасом составляет основу речевогоразвития детей, поскольку слово является важнейшей единицей языка. В словаре отражается содержание речи. Слова обозначают предметы и явления, их признаки, качества, свойства и действия с ними. Дети усваивают слова, необходимые для их жизнедеятельности и общения с окружающими.

- *воспитание звуковой культуры речи.* Данное направление предполагает: развитие речевого слуха, на основе которого происходит восприятие и различение фонологических средств языка; обучение правильномузвукопроизношению; воспитание орфоэпической правильности речи; овладение средствами звуковой выразительности речи (тон речи, тембр голоса, темп, ударение, сила голоса, интонация).

- *формирование грамматического строя речи.* Формирование грамматического строя речи предполагает развитие морфологической стороны речи (изменение слов по родам, числам, падежам), способов словообразования исинтаксиса (освоение разных типов словосочетаний и предложений).

- *развитие связной речи.* Развитие связной речи включает развитиедиалогической и монологической речи. Диалогическая речь является основной формой общения детейдошкольного возраста. Важно учить ребенка вести диалог, развивать умение слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вестисебя с учетом ситуации общения. Не менее важно и то, что в диалогической речи развиваются умения, необходимые для более сложной формы общения – монолога, умений слушать и понимать связные тексты, пересказывать, строить самостоятельные высказывания разных типов.

- *формирование элементарного осознания явлений языка и речи,* обеспечивающее подготовку детей к обучению грамоте, чтению и письму.

- *развитие фонематического слуха, развитие мелкой моторики руки*.

Конкретизация задач развития речи носит условный характер в работе с детьми с ОВЗ, они тесно связаны между собой. Эти отношения определяются существующими связями между различными единицами языка. Обогащая, например, словарь, мы одновременно заботимся о том, чтобы ребенок правильно и четко произносил слова, усваивал разные их формы, употреблял слова в словосочетаниях, предложениях, в связной речи. В связной речи отражены все другие задачи речевого развития: формирование словаря, грамматического строя, фонетической стороны. В ней проявляются все достижения ребенка в овладении родным языком. Взаимосвязь разных речевых задач на основе комплексного подхода к их решению создает предпосылки для наиболее эффективного развития речевых навыков и умений.

Физическое развитие.

Основная цель – совершенствование функций формирующегося организма, развитие двигательных навыков, тонкой ручной моторики,

зрительно-пространственной координации. Физическое развитие лежит в основе организации всей жизни детей и в семье, и в дошкольном учреждении. Это касается предметной и социальной среды, всех видов детской деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников. Для детей с ОВЗ при непосредственно образовательной деятельности широко используются физкультминутки. Физкультминутки положительно влияют на деятельность мозга, активизируя сердечнососудистую и дыхательную системы, улучшая кровоснабжение внутренних органов и работоспособность нервной системы. Они помогают переключить деятельность детей, снимают усталость. Тематические физкультминутки также способствуют закреплению темы занятия.

Художественно-эстетическое развитие.

Основная задача – формирование у детей эстетического отношения к миру, накопление эстетических представлений и образов, развитие эстетического вкуса, художественных способностей, освоение различныхвидов художественной деятельности. В этом направлении решаются как общеобразовательные, так и коррекционные задачи, реализация которых стимулирует развитие у детей с ОВЗ сенсорных способностей, чувства ритма, цвета, композиции; умения выражать в художественных образах свои творческие способности.

Основные направления работы в данной образовательной области: выполнение музыкально-ритмических движений; развитие манипулятивной деятельности и координации рук, укрепление мышц рук.

Социально-коммуникативное развитие.

Овладевая разными способами усвоения общественного опыта, дети с ОВЗ учатся действовать по подражанию, по показу, по образцу и пословесной инструкции. Формирование трудовой деятельности детей с ОВЗ осуществляется с учётом их психофизических возможностей и индивидуальных особенностей.

Освоение социально-коммуникативных умений для ребёнка с ОВЗ обеспечивает полноценное включение в общение, как процесс установления и развития контактов с людьми, возникающих на основе потребности в совместной деятельности. Центральным звеном в работе по развитию коммуникации используются коммуникативные ситуации – это особым образом организованные ситуации взаимодействия ребёнка с объектами и субъектами окружающего мира посредством вербальных и невербальных средств общения.

Для дошкольников с ОВЗ мы строим образовательную работу на близком и понятном детям материале, максимально охватывая тот круг явлений, с которыми они сталкиваются. Знакомство с новым материалом проводим на доступном детям уровне. Одним из важных факторов, влияющих на овладение речью, реальное использование в условиях общения, является организация слухоречевой среды в группе ДОУ и семье. В создании этой среды участвуют воспитатели, педагоги группы, родители, другие взрослые и сверстники.

Содержание работы педагога-психолога в ДОУ.

Роль педагога-психолога в организации психолого-педагогических условий для детей с ОВЗ:

- обеспечение эмоционального благополучия ребенка;

- обеспечение эмоционального благополучия ребенка достигается за счет уважения к его индивидуальности, чуткости к его эмоциональному состоянию, поддержки его чувства собственного достоинства.

В дошкольном учреждении педагоги должны создать атмосферу принятия, в которой каждый ребенок чувствует, что его ценят и принимают таким, какой он есть; могут выслушать его и понять.

Для обеспечения в группе эмоционального благополучия педагог должен:

- общаться с детьми доброжелательно, без обвинений и угроз;

- внимательно выслушивать детей, показывать, что понимает их чувства, помогать делиться своими переживаниями и мыслями;

- помогать детям находить конструктивные варианты поведения;

- создавать ситуации, в которых дети при помощи разных культурных средств (игра, рисунок, движение и т. д.) могут выразить свое отношение к личностно-значимым для них событиям и явлениям, в том числе происходящим в детском саду;

- обеспечивать в течение дня чередование ситуаций, в которых детииграют вместе и могут при желании побыть в одиночестве или в небольшой группе детей.

*Основные функции педагога-психолога*заключаются в создании условий, способствующих охране психического и физического здоровья детей с ОВЗ, обеспечение их эмоциональное благополучие, свободное и эффективное развитие способностей каждого ребёнка.

Педагог-психолог:

- разрабатывает мероприятия по улучшению психолого-педагогических условий пребывания воспитанников в ДОУ;

- обеспечивает психическое, соматическое и социальное благополучие

воспитанников в ходе непрерывного воспитательно-образовательного процесса;

- содействует охране прав личности в соответствии с Конвенцией о правах ребёнка;

- контролирует психическое развитие воспитанников;

- оказывает практическую помощь воспитанникам, родителям, педагогическому коллективу в решении конкретных педагогических и воспитательно-образовательных задач.

Работа педагога-психолога осуществляется по следующим направлениям:

- диагностическое;
- консультативное;
- просветительское
- профилактическое;
- коррекционное.

Коррекционная работа с детьми ОВЗ учителя-логопеда

Эффективность работы по развитию речи детей с ОВЗ определена четкой организацией жизни детей в период их пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки в течение дня и преемственностью в работе логопеда, воспитателей и узких специалистов (педагога-психолога, музыкального руководителя и инструктора по физической культуре).

Воспитатели логопедической группы ежедневно в первой половине дня организует образовательную деятельность по образовательным областям (познание, коммуникация, художественное творчество, музыка, физическая культура). Во второй половине дня воспитатели осуществляют индивидуальную работу с отдельными детьми по заданию учителя-логопеда, а на коррекционном часе проводится работа с детьми по коррекции вторичных дефектов.

Режим дня и модель организованной образовательной деятельности строятся с учетом возрастных, речевых и индивидуальных особенностей детей логопедической группы, а также решаемых в процессе образовательной деятельностикоррекционных и образовательных задач.

Учитель-логопед организует коррекционную и образовательную деятельность (фронтально и индивидуально) в первой половине дня (один раз в неделю – во второй половине дня) по 3 периодам: I период – с 15 сентября по 30 ноября;II период – с 1 декабря по 31 марта; III период с 1 апреля по 30 июня.

На первом году обучения дети с общим недоразвитием речи не могут полноценно овладевать учебным материалом, занимаясь всей группой фронтально. Сказывается отставание не только в развитии речи, но и во

внимании, памяти, быстрая истощаемость и утомляемость. Поэтому для проведения коррекционной работы и образовательной деятельности используются подгрупповые и индивидуальные формы работы с детьми.

Содержание логопедической работы на втором году обучения нацелено на дальнейшее развитие связной речи детей (диалогической и монологической). Предусматривается последовательная работа над словом, предложением и связной речью. Работа по формированию звукопроизношения и обучению грамоте направлена на выработку правильных артикуляционных навыков, на развитие фонематического восприятия и слуховой памяти, на закрепление навыка анализа и синтеза звукового состава слова, фонемообразования и подготовку к освоению грамоты. На всех этапах коррекционной работы закрепление правильного произношения каждого из изучаемых звуков сочетается с развитием дикции и устранением затруднений в произношении слов сложного звукослогового состава.

В первом периоде фронтальная работа с детьми по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи проводится 3 раза в неделю; по формированию звукопроизношения – 2 раза в неделю.

Во втором периоде проведение фронтальной коррекционной и образовательной работы с детьми – 5 раз в неделю: по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи – 2 раза в неделю, формированию звукопроизношения – 2 раза в неделю, обучению грамоте – 1 раз в неделю.

В третьем периоде особое внимание уделяется навыку связного, последовательного пересказа литературных произведений, составлению сложных сюжетных рассказов, сказок, рассказов из собственного опыта; закреплению в речи сложных предложений со значением противопоставления, разделения, а также целевых, временных, причинных конструкций с вопросами: когда? почему? зачем? Детей учат членить предложения на слова, определять количество и порядок слов в предложении. Расширяется изучаемых звуков и букв, усложняется анализ и синтез слов. Фронтальная работа с детьми проводится 5 раз в неделю: по формированию лексико-грамматических средств языка и связной речи – 2 раза в неделю, по формированию звукопроизношения – 1 раз в неделю, по обучению грамоте – 2 раза в неделю.

Основой перспективного и календарного планирования коррекционной работы в соответствии с требованиями Программы является тематический подход, обеспечивающий концентрированное изучение материала: ежедневное многократное повторение, что позволяет организовать успешное накопление и

актуализацию словаря дошкольников и согласуется с задачами всестороннего развития детей, отражает преемственность в организации коррекционно-развивающей работы во всех возрастных группах. Лексический материал отбирается с учётом этапа коррекционного обучения, индивидуальных речевых и психических возможностей детей с ОВЗ, при этом принимается во внимание зона ближайшего развития ребёнка, что способствует развитию его мыслительной деятельности и умственной активности. В ходе коррекционной работы предусматриваются следующие виды образовательной деятельности: формирование лексико-грамматических средств языка, развитие связной речи, формирование правильного произношения.

В первом периоде подгрупповая работа по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи проводится 2 раза в неделю. Работа по коррекции звукопроизношения – только индивидуально.

Во втором периоде речевые возможности детей возрастают, поэтому необходимо проводить фронтальную работу с детьми по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи 3 раза в неделю, а фонетическую работу – 1 раз в неделю.

В третьем периоде акцент переносится на развитие самостоятельной связной речи, активизируется работа не только по закреплению поставленных звуков, но и отдельно по овладению звуковым анализом и синтезом. В этот период фронтальная работа с детьми проводится 5 раз в неделю: по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи – 3 раза в неделю, а по формированию звукопроизношения 2 раза в неделю.

Содержание логопедической работы на втором году обучения нацелено на дальнейшее развитие связной речи детей (диалогической и монологической). Предусматривается последовательная работа над словом, предложением и связной речью. Работа по формированию звукопроизношения и обучению грамоте направлена на выработку правильных артикуляционных навыков, на развитие фонематического восприятия и слуховой памяти, на закрепление навыка анализа и синтеза звукового состава слова, фонемообразования и подготовку к освоению грамоты. На всех этапах коррекционной работы закрепление правильного произношения каждого из изучаемых звуков сочетается с развитием дикции и устранением затруднений в произношении слов сложного звуко-слогового состава.

В первом периоде фронтальная работа с детьми по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи проводится 3

раза в неделю; по формированию звукопроизношения – 2 раза в неделю.

Во втором периоде проведение фронтальной коррекционной и образовательной работы с детьми – 5 раз в неделю: по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи – 2 раза в неделю, формированию звукопроизношения – 2 раза в неделю, обучению грамоте – 1 раз в неделю.

В третьем периоде особое внимание уделяется навыку связного, последовательного пересказа литературных произведений, составлению сложных сюжетных рассказов, сказок, рассказов из собственного опыта; закреплению в речи сложных предложений со значением противопоставления, разделения, а также целевых, временных, причинных конструкций с вопросами: когда? почему? зачем? Детей учат членить предложения на слова, определять количество и порядок слов в предложении. Расширяется объем изучаемых звуков и букв, усложняется анализ и синтез слов.

Фронтальная работа с детьми проводится 5 раз в неделю: по формированию лексико-грамматических средств языка и связной речи – 2 раза в неделю, по формированию звукопроизношения – 1 раз в неделю, по обучению грамоте – 2 раза в неделю.

Основой перспективного и календарного планирования коррекционной работы в соответствии с требованиями Программы является тематический подход, обеспечивающий концентрированное изучение материала: ежедневное многократное повторение, что позволяет организовать успешное накопление и актуализацию словаря дошкольников и согласуется с задачами всестороннего развития детей, отражает преемственность в организации коррекционно-развивающей работы во всех возрастных группах. Лексический материал отбирается с учётом этапа коррекционного обучения, индивидуальных речевых и психических возможностей детей, при этом принимается во внимание зона ближайшего развития ребёнка, что обеспечивает развитие его мыслительной деятельности и умственной активности.

Особенности взаимодействия коллектива с семьями воспитанников.

В современных условиях дошкольное образовательное учреждение является единственным общественным институтом, регулярно и неформально взаимодействующим с семьей, то есть имеющим возможность оказывать на неё определенное влияние.

В основу совместной деятельности семьи и дошкольного учреждения заложены следующие принципы:

- единый подход к процессу воспитания ребёнка;

- открытость дошкольного учреждения для родителей;
- взаимное доверие во взаимоотношениях педагогов и родителей;
- уважение и доброжелательность друг к другу;
- дифференцированный подход к каждой семье;
- равная ответственность родителей и педагогов.

Основные формы взаимодействия с семьей:

- знакомство с семьей (встречи-знакомства, анкетирование родителей);
- информирование о ходе образовательного процесса (дни открытых дверей, индивидуальные и групповые консультации, родительские собрания, оформление информационных стендов, организация выставок детского творчества, приглашение родителей на детские концерты и праздники, создание памяток, сайт ДОУ);
- образование родителей (организация лекций, семинаров, мастер-классов, тренингов, создание библиотечки для родителей в группах);
- совместная деятельность (привлечение родителей к участию в педагогических, психологических гостиных, прогулках, экскурсиях, семейном театре, конкурсах, субботниках, в детской исследовательской и проектной деятельности, в разработке Маршрутов выходного дня).

Образовательный процесс в ДОУ строится по комплексно-тематическому принципу. Тематический принцип построения образовательного процессапозволяет легко вводить региональные и культурные компоненты, учитывать специфику ДОУ.

Список использованной литературы:

1. Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития: методическое пособие / З.М. Дунаева. – М.: Советский спорт, 2006. – 144 с.

2. Зайцева И. А. Коррекционная педагогика: учеб. пособие / И.А. Зайцева, В.С. Кукушин, Г.Г. Ларин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 352 с.

3. Ильина М.Н. Психологическая оценка интеллекта у детей / М.Н. Ильина. – СПб.: Питер, 2006. – 368 с.

4. Мамайчук И.И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития: научно-практическое руководство / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.

5. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / С.Г. Шевченко, Р.Д. Тригер, И.Н. Волкова, Г.М. Капустин. – М.: Издательство «Школьная Пресса», 2005. – 96 с.

6. Шевченко С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001. – 224 с.

© М.М. Власова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ В ОБЩЕНИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глухова Ольга Айваровна,
магистрант кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»
г. Череповец, Россия
E-mail: amvroska@mail.ru
Леханова Ольга Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»
г. Череповец, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты развития рефлексии в общении у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи, а также представлены основные социально-психологические условия её формирования в контексте инклюзивного образования.

Ключевые слова: рефлексия в общении, старшие дошкольники и нарушениями речи, инклюзивное образование

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF REFLECTION IN COMMUNICATION AT THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS UNDER CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Glukhova Olga,
Master Student of the Department of Defectological Education

Cherepovets State University
Cherepovets, Russia
Lehanova Olga,
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department
of Defectological Education
Cherepovets State University
Cherepovets, Russia

Abstract. The article deals with the theoretical aspects of reflection development in communication at the senior preschool children with serious speech disorders, as well as presents the main socio-psychological conditions of its formation in the context of inclusive education.

Key words: reflection in dialogue, older preschoolers and speech disorders, inclusive education

Модернизация системы российского образования посредством компетентностного подхода на этапе дошкольного образования подразумевает под собой приобретение ребенком компетенций, соответствующих его возрасту, которые необходимы для вхождения растущей личности в социум. Приобретаемые компетенции должны способствовать овладению умениями и навыками коллективного поведения и коллективной деятельности, умению принимать общие цели, осуществлять познавательную деятельность, привыкать к саморегламентации своей активности, к согласованию ее с другими людьми на основе общечеловеческих ценностей, благодаря чему и формируется социальный опыт и социальная зрелость (Л.В. Трубайчук) [7]. Сформированные перечисленные компетенции обеспечат успешность социализации дошкольников. В данном контексте встает вопрос о формировании компетенций у дошкольников с ОВЗ как категории детей, требующей учета специфики своего развития в процессе инклюзивного обучения. В соответствии с последним положением был разработан ФГОС детей с ОВЗ [6].

В концепции ФГОС базовыми компонентами содержания образования детей с ОВЗ обозначено формирование академической и жизненной компетенций. Следует отметить, что именно формирование жизненной компетенции является «совершенно необходимым для ребенка с ОВЗ» (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская) [3]. Формирование жизненной компетенции призвано помочь ребенку с особыми

образовательными потребностями овладеть теми знаниями, умениями и навыками, которые являются актуальными для самого ребенка в настоящий момент времени, а именно: развить адекватные представления о собственных возможностях, о способности вступать в коммуникацию; овладеть навыками коммуникации и социального взаимодействия; осмыслить свое социальное окружение и освоить соответствующие возрасту системы ценностей и социальных ролей.

Перечисленные выше компоненты подразумевают под собой такие способности ребенка с ОВЗ, как осознание собственных возможностей как субъекта деятельности, расширение социальных контактов, способность к децентрации, ориентации на партнера, контроль и определение развития самосознания постоянным приобретением социального опыта в условиях расширения диапазона деятельности и общения. Все эти способности входят в структуру рефлексивности как универсального и системообразующего качества личности. Рефлексивность – это базовое свойство личности, благодаря которому происходит осознание и регуляция субъектом своей деятельности (Г.П. Щедровицкий) [8]. Одной из сфер проявления рефлексивности является сфера общения. Рефлексия в общении – это базовое условие и одновременно механизм более эффективного и результативного взаимодействия людей. Рефлексия в общении определяется как сложная система рефлексивных отношений, возникающих и развивающихся в процессе межличностного взаимодействия (Е.В. Лушпаева) [5].

Применительно к детям дошкольного возраста данные относительно рефлексивности разнятся от полного отрицания рефлексивных способностей у детей дошкольного возраста (Л.И. Айдарова, М.Э. Боцманова, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.З. Зак, А.В. Захарова, Г.И. Катрич, А.Р. Лурия, П.В. Новиков, Г.А. Цукерман и др.) до признания наличия признаков осознанного отношения к себе, окружающему миру и своему месту в нём (Ю.В. Громыко, Н.И. Люрья, Н.Г. Салмина и др.). Некое промежуточное место занимают точки зрения Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, В.С. Мухиной, согласно которым в дошкольном возрасте существуют некие предпосылки рефлексивности, которые проявляются в разных сферах жизнедеятельности ребенка. Одной из наиболее значимых с точки зрения необходимости включения детей с нарушениями в развитии в социокультурную среду является сфера общения.

Согласно С.Ф. Жуйкову, Ф.А. Сохину, О.С. Ушаковой к старшему дошкольному возрасту развитие рефлексии в общении приводит к изменению ценностно-смысловой сферы, к большей адаптированности ребенка к внешним

условиям, к саморегулированию и самоконтролю поведения. В процессе опосредованного рефлексией общения и взаимодействия с людьми старший дошкольник рассматривает, оценивает, принимает или отвергает определенные ценности и нормы поведения, свойственные семье, обществу сверстников, значимым лицам.

Особо остро вопрос о развитии рефлексии в общении встаёт применимо к детям с нарушениями развития: любая форма дизонтогенеза сопровождается своеобразным «социальным вывихом», существенно затрудняя приобщение ребенка к социокультурному опыту (Л.С. Выготский, М.А. Галагузова, Е.М. Мастюкова, А.В. Мудрик, С.В. Устинова, Л.М. Шипицына). В данном контексте повышенного внимания требует самая многочисленная категория детей с нарушениями в развитии – дети с тяжёлыми речевыми нарушениями.

Важность рефлексии в общении для речевого, коммуникативного и социального развития детей с ОВЗ в целом и детей с тяжёлыми речевыми нарушениями в частности, для профилактики социальных девиаций и дезадаптаций поведения, а также для инклюзии детей данной категории в образовательное пространство школы очевидна.

Последние экспериментальные исследования, проведенные нами в данной сфере, показывают, что у детей с тяжёлыми речевыми нарушениями базовые предпосылки развития рефлексии в общении и её компонентов характеризуется дефицитарностью и качественном своеобразием в сравнении с нормально развивающимися сверстниками [1, 4]. На основании последнего положения можно заключить, что для развития рефлексии в общении у старших дошкольников с речевой патологией необходимо создание специальных социально-психологических условий [2].

Социально-психологические условия развития рефлексии в общении и средства их реализации представлены в таблице 1.

Таблица 1

Социально-психологические условия развития рефлексии в общении у детей с нарушением речи

Условие развития рефлексии в общении	Средства развития рефлексии в общении
Наличие субъективно значимой для ребенка психологической общности со взрослым «Я – Значимый Другой»	Совместные виды деятельности, включающие в себя усвоение социотипических, сенсомоторных, вербальных, эмоциональных и других образцов поведения. Реализуется в процессе взаимодействия со взрослым (общение, стремящееся к диалогу), в ходе их

	различных совместных видов деятельности (игровая, изобразительная, конструкторская, музыкальная, чтение книг и пр.).
Сотрудничество ребенка со взрослым и сверстниками по поводу решения творческих задач в рамках различных дошкольных видов деятельности	Совместные виды деятельности со взрослыми и сверстниками, преимущественно творческой. Реализуется в процессе игровой, изобразительной, конструкторской деятельности, театральных постановок, психогимнастики. Важно побуждать ребенка к самостоятельному выполнению задач, самоконтролю и самооценке (возможно применение социального сравнения).
Развитие творческого воображения	Реализуется посредством дидактических и сюжетно-ролевых игр, изобразительной деятельности (в том числе нетрадиционных видов рисования), сказок (придумывание, обыгрывание), конструирования. Важно стимулировать общение и взаимодействие детей в процессе реализации различных видов деятельности. Возможно применение дискуссий, проблемных и поисковых ситуаций.

Таким образом, представленное организационно-содержательное обеспечение коррекционно-педагогического процесса призвано вывести ребенка на позицию субъекта, деятеля, преобразователя. В рамках указанных социально-психологических условиях и средствах развития рефлексии в общении формируется не только активная социальная позиция, но и происходит активизация психических процессов и самосознания, способствующие коррекции ведущего нарушения при ОНР посредством развития произвольности, способности к планированию и самостоятельной реализации деятельности, самоконтролю и самооценке, что позволяет развивать такие личностные и психологические качества, которые будут способствовать успешному включению детей заявленной категории в образовательное пространство.

Список использованной литературы:

1. Глухова О.А. Исследование состояния рефлексии в общении у детей с тяжелыми нарушениями речи с позиции инклюзивного образования / О.А. Глухова [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. - Т. 11. – С. 3326–3330. – URL: http://e-koncept.ru/2016/86701.htm.

2. Дорофеева Н.В. Рефлексивное развитие в познавательно-творческой активности дошкольников: монография / Н.В. Дорофеева. – Нижневартовск: Нижневарт. гуманит. ун-т, 2008. – 142 с.

3. Кукушкина О.И. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 2010. - № 1. – С. 6-22.

4. Леханова О.Л. Состояние невербального общения и формирование невербальных предпосылок речи у детей с речевым недоразвитием: монография / О.Л. Леханова. – Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2011. – 192 с.

5. Лушпаева Е.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 / Е.В. Лушпаева. – М., 1989. – 20 с.

6. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 г. №35847) [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: Компания «Консультант Плюс»; URL: http://www.arapov-school.ru/uploads/file/pr_19122014_1598.doc (дата обращения: 07.04.2015).

7. Трубайчук Л.В. Социальная компетентность дошкольника / Л.В. Трубайчук // Актуальные проблемы дошкольного образования: теоретические и прикладные аспекты социализации и социального развития детей дошкольного возраста // Материалы V Международной научно-практической конференции. Челябинск, 2007г./ ЧГПУ. – Челябинск: Образование, 2007. – С. 300-307.

8. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы / Г.П. Щедровицкий. – М.: Стройиздат, 1975. – 385 с.

© О.А. Глухова, О.Л. Леханова

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ, ПЕДАГОГОВ-СПЕЦИАЛИСТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Глушкова Ирина Михайловна,
старший воспитательмуниципального дошкольного

образовательного учреждения центра развития ребенка –
детского сада №8 «Светлячок»,
Подольский городской округ, Россия
*E-mail:*irinaglushkova61@mail.ru

Аннотация. В статье обозначены роль и функциональные обязанности воспитателя инклюзивной группы и педагогов-специалистов (учителя-дефектолога, педагога-психолога). Прослеживается взаимосвязь в работе данных специалистов.

Ключевые слова: группа инклюзивного образования, коррекционно-развивающие занятия.

THE ROLE OF THE EDUCATOR, TEACHERS-SPECIALISTS IN EDUCATIONAL PROCESS IN THE COMBINED GROUP INCLUSIVE ORIENTATION

Glushkova Irina,
Senior Teacher Municipal Primary
Educational Institution Child Development Centre –
Kindergarten №8 «The Firefly»,
Podolsk, Russia

Abstract. The article outlines the role and responsibilities of the teacher of the group and inclusive of specialist teachers (teacher-defectologist, psychologist). The interrelation in the work of these specialists.

Key words: group of inclusive education, remedial and developmental classes.

Воспитательно-образовательный процесс детского сада предусматривает уход и заботу о детях и процессы их воспитания, обучения знаниям, важным жизненным навыкам, развитие личностных качеств и способностей, коррекцию дефицитов в их развитии.

На сегодняшний день можно отметить, что эффективность образовательной деятельности и специальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья остается недостаточной и не может удовлетворить потребности, как семьи, так и государства. Организация воспитательно-образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья должна рассматриваться как неотъемлемая часть федеральных

государственных стандартов общего образования. Выготский писал, что «при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника – слепого, глухого, умственно отсталого ребенка в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фокусирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь» [1, 34-49].

Но задумайтесь, уважаемые коллеги! Включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс ДОУ изменяет, прежде всего, установки взрослых на детей – у всех детей есть особенности, и особые образовательные потребности не только у «особых». Как только мы начинаем создавать особые условия только для «особых» детей, то нарушаем принцип равных прав для других детей. Назрела необходимость изменять педагогическую практику, чтобы профессионально решать проблемы воспитания и образования детей с ОВЗ вместе с нормально развивающимися сверстниками. Организации работыв условиях инклюзивного образования требует постоянного творческого вклада от каждого. При таком подходе меняется педагогика в целом, она становится включающей, не только в том смысле, что особые дети должны быть включены в уже отстроенный процесс трансляции знаний, умений и навыков нормально развивающимся детям, а в том, что образование, с учетом индивидуальных различий детей, требует создания новых форм и способов организации образовательного процесса.

Организация совместной жизнедеятельности детей в группе инклюзивного образования.

Деятельность воспитателя смешанной группы аналогична деятельности воспитателя общеразвивающей и компенсирующей групп вместе и направлена на обеспечение всестороннего развития всех воспитанников.

Особенностями организации работы воспитателя смешанной группы являются:

- реализация двух типов программ: основной общеразвивающей для детей с нормой развития и индивидуальных адаптированных программ для детей с ОВЗ;

- планированиеи проведение фронтальных занятий со всей группой детей, включая воспитанников с ограниченными возможностями здоровья;

- планирование и организация совместной жизнедеятельности всех воспитанников группы;

- соблюдение преемственности в работе с другими специалистами по выполнению индивидуальной программы воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (отклонениями в развитии);

- создание адекватной развивающей среды для удовлетворения потребностей, для обеспечения оптимальных условий жизнедеятельности всех детей;

- консультирование родителей (законных представителей) детей с отклонениями в развитии по вопросам воспитания ребенка в семье.

Взаимодействие между детьми с ОВЗ и здоровыми детьми является очень важным и значимым процессом пребывания детей в группе. Совместные игры, привлечение к дежурству, подготовка к праздникам, свободное общение – все это помогает сблизиться детям, социализироваться детям с ОВЗ в повседневной жизни.

Во время организованных форм образовательной деятельности воспитателя с детьми особое внимание уделяется способам организации совместной деятельности детей: по очереди, в парах, подгруппами, с общими средствами реализации замысла или общей целью взаимодействия. Такими организационными формами работы в смешанной группе являются фронтальные и групповые занятия, а также занятия малыми группами (2-3 чел.), индивидуальные занятия.

Вместе с воспитателем в группе постоянно находится младший воспитатель, который участвует в организации режимных процессов, а также занимает меньшую часть детей, пока воспитатель занят с большинством. Помощь младшего воспитателя необходима постоянно, но больше всего в самые напряженные в смешанной группе моменты – при завершении одних процессов и переходе к другим: подготовка к прогулке, выход на участок и возвращение в группу, укладывание детей, проведение закаливающих процедур.

Для детей с ОВЗ всережимные моменты в группе инклюзивного образования имеют коррекционную направленность и осуществляются при участии воспитателя, педагога-психолога и учителя-дефектолога, а также на момент адаптации ребенка в группе активное участие в режимных моментах принимают и родители ребенка с ОВЗ.

Коррекционно-развивающие работа специалистов.

Цель работы педагогов-специалистов коррекционной службы (учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога) – коррекция, компенсация

дефекта и адаптация детей с ОВЗ в социальной, развивающей и бытовой сферах жизни.

Главная задачапедагогов-специалистов: разработать индивидуальную адаптированную программу сопровождения, реализовать её, оказать педагогическую, коррекционную и консультативную поддержку воспитателям и родителям, воспитывающим детей с ОВЗ.

В практической деятельности учителя-логопеда, учителя-дефектолога преобладают индивидуальные занятия, так как они позволяют максимально учесть индивидуальные особенности каждого ребенка с ОВЗ, но дефектологическое сопровождение обеспечивается включением специалистов во все сферы воспитательно-образовательного процесса, в том числе требуется их участие в режимных моментах.

Так как закрепить умения и навыки социального взаимодействия возможно только в практических, жизненных ситуациях, то есть в процессе общей жизнедеятельности группы.

Работа *педагога-психолога*в группах, в которых реализуется инклюзивная практика,особенна необходимостью поддержки благоприятного климата в группе детей с разными возможностями и особенностями в развитии, помощью воспитателям в подборе методических приемов, игр для организации взаимодействия всех детей в группе, воспитанием толерантности, необходимостьюоказания психологической поддержки и помощи воспитателям и родителям, проведением динамического психолого-педагогического исследования воспитанников, предотвращением конфликтных ситуаций.

Важность работы с родителями.

Взаимодействие ДОУ с родителями начинается с определения готовности родителей сотрудничатьс ДОУ. В ходе бесед подчеркивается важность инклюзивного образования, активного участия родителя и ребенка в интеграционных процессах. Объяснение сути инклюзии и особенностей организации работы в группе.

Строя свою работу по такой системе педагоги нашего ДОУ чувствуют удовлетворенность родителей ребенка с ОВЗ пребыванием своего малыша в ДОУ и с каждым днем уверенность родителей детей с типичным развитием, что их дети ничего не потеряли, они не обделены вниманием, их развитие не только не тормозится, а, наоборот, из-за малочисленности группы воспитатели имеют возможность им так же обеспечить индивидуальный подход.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: «Национальное образование», 2016. – 368 с.
2. Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
3. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика: учеб. пособие / Е.М. Мастюкова. – М.:ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
4. Назарова Н.М.Специальная педагогика: учеб. пособие / Н.М. Назарова. – М.: Академия, 2000. – 537 с.

© И.М. Глушкова

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ЦЕНТРА

Даниловская Галина Федоровна,
учитель-логопед КОУ «АШДС №301»,
(СП «Дошкольный инклюзивный центр»)
г. Омск, Россия
Семкина Елена Сергеевна,
учитель-дефектолог КОУ «АШДС №301»
(СП «Дошкольный инклюзивный центр»)
г. Омск, Россия
E- mail: vip.kucepalova@mail.ru

Аннотация. В представленной статье рассказывается о проблемах и путях их преодоления при включении ребенка с расстройством аутистического спектра в общеобразовательную среду детского сада.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование.

THE PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN PRE-SCHOOL INCLUSIVE CENTRE

Danilovskaya Galina,
Teacher-Speech Therapist NSHDS №301 (Preschool an inclusive center)
Omsk, Russia
Semkina Elena,
Teacher-therapist NSHDS № 301 (Preschool an inclusive center)
Omsk, Russia

Abstract. In presented article discusses problems and ways to overcome them when is turned on the child with ASD in the general education of the kindergarten.

Key words: autism spectrum disorders, psychological and educational support, inclusive education.

Право на качественное образование – одно из самых значимых, поскольку находится в тесной связи с правами человека на развитие своих способностей. В связи с этим становится актуальным необходимость обеспечения доступности образования и равных прав на его получение для всех членов общества, в том числе детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Развитие в нашей стране процесса включения (т.е. инклюзивного образования) детей с РАС в среду обычных сверстников является не только модным отражением времени, но и представляет собой социально-педагогический феномен. С одной стороны инклюзивная практика дает возможность обучать ребенка с РАС в условиях учреждения общего типа и тем самым расширяет его социальные контакты, способствует его социальной адаптации. С другой – удовлетворяет особые образовательные потребности такого ребенка и способствует полноценному его развитию.

В соответствии с федеральным законом Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [8]. Правильно организованная инклюзия создает необходимые предпосылки для успешности всех без исключения детей, а также способствует удовлетворению особых образовательных потребностей детей с РАС.

Современные отечественные исследователи Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко, разработавшие концепцию интегрированного обучения, предлагают несколько моделей: постоянная полная, постоянная неполная, постоянная частичная и эпизодическая [2; 6]. Модель постоянной полной интеграции, по мнению авторов, является моделью инклюзивного образования. Следовательно, по мнению Т.Ю. Четвериковой, инклюзия становится частным случаем интегрированного обучения [5].

Параллельно с предоставлением права на совместное обучение и воспитание детей с нормальным и нарушенным развитием ученые настаивают на обязательном проведении коррекционной работы с нуждающимися дошкольниками [2; 3; 4]. В связи с этим, повышается значимость психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с РАС учитывая их проблемы в развитии и особые образовательные потребности.

Под психолого-педагогическим сопровождением в соответствии с технологией индивидуализированного (персонифицированного) воспитания и педагогической поддержки мы понимаем комплексную систему, особую культуру помощи ребенку с РАС в решении задач его развития, обучения, воспитания и социализации [1]. Целью такого сопровождения в инклюзивном образовании становится непрерывная поддержка дошкольников с РАС силами всех специалистов через организацию диагностики, разработку и реализацию индивидуальной образовательной траектории развития таких детей. Данный подход позволяет реализовать идеи междисциплинарной команды, а также своевременно оказать необходимую психолого-медико-педагогическую помощь в дошкольном возрасте, обеспечить коррекцию основных недостатков в развитии ребенка и, таким образом, подготовить его к обучению в общеобразовательной школе. В своей работе команда руководствуется следующими принципами в работе:

- общие ценностные ориентиры;
- профессиональная и личностная поддержка друг друга;
- единый философский и методологический подход в работе со всеми участниками образовательного процесса;
- взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний специалистов в подходе к ребенку и его семье, их тесное сотрудничество на разных этапах работы;
- единый профессиональный язык;

- достоверная информация о продвижении ребенка, динамике его развития, представляемая специалистами и учителями друг другу, активная позиция в формировании запроса;

- скоординированность и четкая организация действий, как в рабочих, так и в проблемных, критических ситуациях;

- привлечение дополнительных методических, материальных и других ресурсов;

- участие в широком профессиональном сообществе.

В соответствии со своей профессиональной подготовкой и функциональными обязанностями специалисты психолого-педагогического сопровождения образовательного учреждения осуществляют следующие виды деятельности: диагностико-аналитическую, консультативную, учебно-воспитательную, коррекционно-развивающую, профилактическую, просветительскую. Помимо решения своих узкопрофессиональных задач, все специалисты активно привлекаются к созданию условий для адаптации, обучения и социализации детей с РАС в общеобразовательной среде

В исследованиях М.М. Семаго указывается на то, что междисциплинарная команда должна систематически организовывать коррекционную работу [3]. Примером такой команды в нашем детском саду является психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк). Приоритетным направлением деятельности ПМПк становится выявление недостатков в развитии детей с РАС и организация коррекционной работы на максимально раннем этапе. Такая форма работы проводится постоянно в течение учебного года и предполагает объединение педагогических работников общими целями. На основе целостного видения проблемы участники консилиума разрабатывают общую педагогическую стратегию работы с ребенком с РАС, индивидуальный образовательный план, то есть собственно стратегию сопровождения в дошкольных инклюзивных группах.

В 2014-2015 учебном году в нашем детском саду воспитывались 4 ребенка с РАС, у всех были разные уровни развития. Например, у Вани Б., по классификации О.С. Никольской была первая группа, а у Никиты Т. 3 группа.

Для правильной организации сопровождения детей с аутизмом, необходимо чётко понимать особенности его проявления. Ранний детский аутизм – одно из самых асинхронных нарушений развития. В основе данного отклонения лежит нарушение общения с окружающим миром, которое характеризуется отрывом от реальности и отгороженностью. Своеобразие эмоционального развития ребёнка, страдающего аутизмом, проявляется в

повышенной чувствительности к сенсорным стимулам, что выражается в избегании взгляда в глаза, ребёнок смотрит как бы «сквозь», «мимо», а так же трудностях произвольной организации деятельности и своеобразных страхах.

Исходя из сказанного выше ребёнок с аутизмом живёт в особом мире, который закрыт от всех. Все за пределами этого мира вызывает у него непреодолимый страх и отвержение.

В работе с детьми с РАС, можно выделить основные нарушения, которые характерны для всех детей с данным нарушением. Первое на что каждый специалист обращает внимание в работе с данной категорией детей, это нарушение коммуникации. Чаще всего она проявляется в том, что ребенок в детском коллективе, большей частью ведет себя так, как будто находится один. Он играет один или «около» детей, нередко разговаривает сам с собой, а чаще молчит.

В нашей работе были отмечены нарушения воображения, которые приводят к тому, что ребёнок не может удовлетворительно осмысливать увиденное. Ему тяжело «читать» по нашим глазам, жестам, позам. Ему трудно понимать то, что мы думаем, чувствуем, в он не умеет правильно отработать информацию от органов чувств.

Во всех случаях мы наблюдали нарушение социального взаимодействия. Это представлялось тем, что ребенок проявлял холодность и безразличие даже к близким, часто сочетающиеся с повышенной ранимостью, чувствительностью к малейшему замечанию в свой адрес. В некоторых случаях наблюдается проявление агрессии.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС в дошкольном инклюзивном центре (ДИЦ) осуществляется комплексно, в тесной взаимосвязи между всеми специалистами в трёх направлениях: психолого-педагогическая диагностика; коррекционная работа с ребёнком; поддержка семьи аутичного ребёнка.

Психолого-педагогическая диагностика осуществляется всеми специалистами ДИЦ. Комплексная работа раскрывает всю структуру аномалии психического развития аутичного ребенка, степень и структуру дефекта. Опираясь на эти данные, каждый педагог ведет собственное обследование, определяет конкретные задачи обучения, вырабатывает методику работы. Общий анализ позволяет получить информацию об особенностях усвоения знаний ребенком, о его поведении.

На каждом этапе совместной работы специалисты, обследуя ребенка, оценивают динамику его развития в процессе коррекции. Диагностика

развития, таким образом, не является одномоментным срезом, а проходит через всю коррекционную работу. По полученным данным на базе нашего учреждения создаем индивидуальную программу развития (СИПР), в этой программе ведущую роль играет расписание, а так же технология тьютерского сопровождения, что включает: традицию приветствия, традицию следования расписанию, традицию тактильных ощущений (обнимание, прижимания, поглаживания).

Цель специальной индивидуальной программы развития состоит в преодолении негативизма при общении и установлении контакта с ребенком и развитии познавательных процессов в соответствии с индивидуальными возможностями. В соответствии с поставленной целью, решались следующие задачи: развитие произвольного внимания; развитие умение группировать предметы по: размеру, цвету, названию, форме; развитие мелкой моторики; смягчение сенсорного и эмоционального дискомфорта у ребенка; повышение активности ребенка в процессе общения с взрослыми и детьми; преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения.

Важным в работе с аутичным ребенком становится специфика построения коррекционной работы. Важна гибкость педагога, который может по ходу перестраивать занятие с учетом пристрастий и настроений ребенка. Можно заранее составить план занятия, но действовать придется в зависимости от ситуации и желания ребенка. Надо быть чутким к ребенку и можно увидеть, что он сам подсказывает форму взаимодействия с педагогом.

На начальных этапах обучения важно подкреплять желаемое поведение ребенка, а также использовать его интересы для удержания его внимания. В начале следует подбирать доступные ребенку задания, создавая ситуацию успеха. Сложность увеличивается постепенно, после того как у ребенка появилась установка на выполнение задание, причем взрослый на первых порах действует за ребенка, управляя его руками. Важна совместная деятельность: педагог и ребенок.

В нашем детском саду коррекция нарушений при РАС, осуществляется в три этапа. На первом этапе работы основной задачей является установление контакта для достижения возможности эмоционально тонизировать ребенка. С этой целью важно создать особую развивающую среду. Занятие многократно повторялись с использованием одних и тех же учебных пособий (числовая лесенка, карточки «кит-петух-слова»). Каждый специалист на одном учебном материале отрабатывал свои задачи, инструктор по лечебной физкультуре, отрабатывал движение, логопед – речь и т.д.

На втором этапе работы идет формирование устойчивого пространственно-временного стереотипа занятия. Такой стереотип дает возможность фиксировать и устойчиво воспроизводить сложившиеся эпизоды игрового взаимодействия, что позволяет их постепенно все более дифференцировать и осмыслять. Условием формирования такого стереотипа является построение специалистом определенного пространственно временного порядка занятия. В то же время, этот порядок никогда не формируется слишком жестко, поскольку пластичность ребенка в отношениях с окружающим является необходимым условием развития, дает возможности нахождения новых точек соприкосновения, формирования новых эпизодов взаимодействия.

Третий этап работы предполагает развитие смыслового стереотипа занятия. Возникновение активной избирательности и развитие положительно окрашенной индивидуальной картины мира позволяет детям стать более приспособленными и благополучными в привычных, прежде всего в домашних условиях жизни. Это, в свою очередь, открывает возможность для более сложного эмоционального осмысления детьми происходящего. В созданной учебной ситуации ребенок на занятие повторяет у доски, правильно показывает предметы.

Полноценное психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с аутизмом не может осуществляться без тесного взаимодействия с его близким семейным окружением. Работа с родителями проводится в рамках консультативного пункта. Основными задачами, которого являются оказание всесторонней помощи родителям; формирование адекватных детско-родительских отношений; создание условий для решения конфликтных ситуаций между родителями детей, посещающие учреждение.

При индивидуальной работе с родителями в рамках индивидуальной консультации происходит сбор информации, выделение проблемы, идентификация потенциальных возможностей ребенка, осуществляется поддержка семьи аутичного ребёнка, которая предусматривает, снижение эмоционального дискомфорта в связи с диагнозом ребёнка, поддержание уверенности родителей в возможностях ребёнка.

Мероприятия, проводимые в рамках работы консультативного пункта, помогают повысить родительскую компетентность в вопросах воспитания и развития детей, а также снизить количество конфликтных ситуаций возникающих в семье.

В целом эффективность психолого-педагогического сопровождения дошкольников с РАС в условиях инклюзивного образования устанавливалась

посредством разработанных критериев. В соответствии с рекомендациями ученых (М.М.Семаго, Н.Д. Шматко, С.Н. Сорокоумова, Л.М. Шипицына) были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Этапы развития ребенка с расстройствами аутистического спектра

1 год обучения	2 год обучения	3 год обучения
Не смотрел в глаза	Появился контакт глаз	Может смотреть в глаза
Бегал по коридору, не сидел за столом	Стал более организованным, может сидеть за столом	Стал организованным, самостоятельно сидеть за столом
Боялся держать карандаш	Меньше стал бояться брать карандаш	Самостоятельно держит карандаш
Хватал сок и хлеб самостоятельно	Может подождать очередь, чтобы взять хлеб и сок, с хлебом мог бегать по группе	Берет хлеб и сок и садится самостоятельно за стол (знает место)
Не знал свой стул, шкафчик, место за столом в группе	Самостоятельно искал свой стул, шкафчик	Может участвовать в дежурстве, помогает раскладывать вилки, ложки, уносит за собой грязную тарелку
Боялся воды, сопровождал криком	Меньше стал кричать и бояться воды во время мытья рук	Может дать умыть водой, самостоятельно открывает кран и моет руки
Раскидывал игрушки, не давал убирать	Меньше стал раскидывать	Стал брать игрушки и самостоятельно убирать на место
Боялся шума, не мог находиться в группе, убегал из группы	Может 5-10 минут присутствовать на занятие	Может высидеть все занятие
Боялся ходить на театрализованные представления	Может посидеть 5-10 мин, кричал и уходил	Может высидеть представление, меньше криков, в виде звуков
Не контактировал с окружающими	Появился интерес к подвижным играм	Играет в подвижные игры с участием взрослого, нравиться находиться в спортивном зале
Снимал обувь и носки в течение дня много раз	Меньше стал снимать обувь	Не снимает обувь
Не одевался и не раздевался самостоятельно	По пиктограммам с помощью взрослого берет нужные вещи и с помощью взрослого	Самостоятельно одевается и раздевается, но очень медленно, может правильно взять нужную

	раздевается и одевается	одежду
Речь не использовал как средство общения, были крики в виде звуков	Речь не использовал, но появились тактильные ощущения, берет за руку и ведет к нужному месту	Появилась эхолалия, повторение слов за взрослым
Нравилось брать и просто манипулировать с книгой	Мог сидеть с книгой на паласе	Берет книгу и смотрит за столом, рассматривает картинки
Разбрасывал колечки с разноцветной лесенки, не собирал	Научился собирать самостоятельно	Может собирать и осознанно соотносить цвета
Не переберал фасоль, раскидывал	Стал раскладывать фасоль по цвету	Самостоятельно раскладывает фасоль по цвету
Не обращал внимания на предметы окружающей действительности	Стал внимание обращать внимание на цветы, птицы, животных	Обращает внимание на предметы в окружающей действительности

В целом наблюдается положительный эмоциональный настрой всех детей к детскому саду, у некоторых дошкольников с РАС появились предпосылки к речевому развитии. Зафиксированы положительные изменения в межличностном взаимодействии всех детей, появился интерес к занятиям познавательного характера, повысился уровень развития произвольности психических процессов (памяти, восприятия, внимания, мышления, воображения). В настоящее время дети с РАС могут правильно выполнять инструкции.

Таким образом, результатом психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования становится полноценное и гармоничное развитие личности, а также адаптация этой личности в современном мире.

Список использованной литературы:

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман; ред.-сост. А.Н. Тубельский, А.О. Зверев. – М.: Мирос, 2002. – 296 с.

2. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте социальной политики / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. - №6. – С. 3-10.

3. Семаго М.М. Ребенок и образовательная среда: структурно-информационный подход / М.М. Семаго // Известия РАО. – 2006. - №2. – С. 81-90.

4. Сорокоумова С.Н. Организация психологической помощи в условиях инклюзивного образования / С.Н. Сорокоумова // Приволжский научный журнал. – 2011. - №3. – С. 214-218.

5. Четверикова Т.Ю. Инклюзивное образование как педагогический феномен / Т.Ю. Четверикова // В мире научных открытий. – 2013. - №11.7(47). – С. 326-331.

6. Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников / Н.Д. Шматко / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. - № 5. – С. 12-19.

7. Шипицына Л.М. Психолого-медико-педагогическая консультация / Л.М. Шипицина, М.А. Жданова. – СПб.: Детство-пресс. – 2002. – 528 с.

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ» // Интернет-портал «Российской Газеты» [Электронный ресурс]: – Режим доступа: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения: 30.05.2016).

© Г.Ф. Даниловская, Е.С. Семкина

ТЕХНОЛОГИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ГРУППЕ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ И КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЕТСКОГО САДА

Дронова Марина Игоревна,
заместитель заведующего по воспитательной и методической работе
Иванова Оксана Николаевна,
инструктор по физической культуре
Юрлина Ольга Федоровна,
учитель-дефектолог
Яркина Елена Николаевна,
учитель-дефектолог
ДС № 173 «Василёк» АНО ДО «Планета детства «Лада»,
г. Тольятти, Россия
E-mail: metod173@pdlada.ru

Аннотация. В статье представлена технология психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения из опыта работы детского сада в условиях группы общеразвивающей направленности. Раскрыты задачи инклюзивного образования воспитанников с помощью особой организации психолого-педагогического процесса. Определены механизмы реализации комплексного взаимодействия участников образовательного процесса посредством разработанной индивидуальной карты психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением зрения.

Ключевые слова: технология сопровождения, инклюзия, механизмы реализации, социальная адаптация.

TECHNOLOGY OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN GROUP OF GENERAL AND COMBINED ORIENTATION IN KINDERGARTEN

Dronova Marina,
Deputy Manager for Methodical Work of Highest Qualification.
Ivanova Oksana,
Physical Education Teacher of Highest Qualification.
Iurlina Olga,
Defectology Teacher Highest Qualification.
Iarkina Elena,
DefectologyTeacher
Kindergarten № 173 «Vasilek» Autonomous Noncommercial Organization of Pre-school Education «PlanetaDetstva «Lada»,
Tolyatti, Russia

Abstract. The article presents the technology of psycho-pedagogical support for children with visual impairments from the experience of a kindergarten, in a group of general developmental orientation. The problems of inclusive education of pupils with the help of a special organization of psycho-pedagogical process are described. The authors define the mechanisms of realization of the complex interaction between the participants of the educational process developed by individual card psycho-pedagogical support of the child with visual impairment.

Key words: technology of support, inclusion, implementation mechanisms, social adaptation.

Известно, что до 90-х годов XX в. реализовать конституционное право на образование могла лишь треть детей с нарушениями развития. Введенный в силу «Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 г. гарантирует реализацию права на образование каждому ребенку с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Письмо Министерства образования и науки России от 07.06.2013 г. №ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» позволяет существенно сократить процессы маргинализации детей с ограниченными возможностями здоровья, выделяя следующие задачи, необходимые для осуществления инклюзивного воспитания и обучения детей их социальной адаптации:

- сохранять и укреплять психическое здоровье и индивидуальные особенности на основе интегрированного подхода к реализации вариативных программ;
- обеспечить равные стартовые возможности воспитанникам с особыми образовательными потребностями для дальнейшего обучения в образовательных учреждениях;
- развивать родительскую компетентность и воспитательный потенциал семьи посредством психологической коммуникации.

С каждым годом растет количество детей, входящих в группу риска по зрению. Наличие широкой распространенности зрительных нарушений среди детского контингента обуславливает необходимость разработки технологий психолого-педагогического сопровождения воспитанников в рамках образовательного процесса и оценки ее эффективности на разных этапах работы.

В педагогическом аспекте под педагогической технологией рассматривают «…строго научное прогнозирование (проектирование) и точное воспроизведение педагогических действий, которые обеспечивают достижение запланированных результатов» [3, 244].

Практическая реализация технологии психолого-педагогического сопровождения детей с патологиями зрения предполагают оптимально выстроенное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Такое взаимодействие включает в себя комплексность в определении и решении проблем ребёнка, в предоставлении ему квалифицированной помощи, используя следующие механизмы реализации:

- наличие информационно-аналитической базы данных (система функционального мониторинга физического и психического здоровья воспитанников, результаты анкетирования всех участников образовательного процесса о методах и приёмах охраны здоровья с учетом зрительного диагноза ребёнка, разработка стратегии комплексного сопровождения);

- разработка индивидуальной карты сопровождение ребенка с нарушением зрения в режимных моментах;

- внедрение педагогами технологий сопровождения детей с нарушениями зрения в группы общеразвивающей и комбинированной направленности; внедрение методик и технологий здоровьесберегающей деятельности, формировании навыков саморегуляции и мотивации детей к ЗОЖ;

- использование родителями технологий ЗОЖ в условиях семьи;

- внедрение системы комплексного сопровождения (медицинского, психологического, педагогического) по сохранению и укреплению здоровья детей с патологией зрения;

- создание «безбарьерной» среды в условиях группы и всего образовательного учреждения.

Ребенок с нарушениями зрения нуждается в повышенном внимании родителей, медицинского и педагогического персонала дошкольного учреждения, грамотном и индивидуальном выстраивании его (ребенка) воспитательно-образовательного маршрута сопровождения, построения траектории его жизнедеятельности в рамках развивающего пространства детского сада и семьи. Для этого каждому участнику сопровождения требуются общие сведения о ребенке, знание этапов и закономерностей возрастных периодов развития; понимание психологических и педагогических задач каждого конкретного возраста; специфику психического развития детей с патологией зрения; знание особенностей развития взаимодействия в детском коллективе в различные возрастные периоды; условия развивающего пространства в семье. Для создания банка данных по этим направлениям нами разработана индивидуальная карта сопровождения.

Таблица 1

Индивидуальная карта сопровождения ребенка с нарушением зрения в группу общеразвивающей и комбинированной направленности

1. Общие сведения о ребенке

ФИО ребенка:

Возраст:

Зрительный диагноз:

ФИО родителей:

Специалисты сопровождения ребенка с нарушением зрения:

Учитель-логопед:

Педагог-психолог:

Инструктор ЛФК:

(Другие)

Заключение и рекомендации ПМПК	Уровень развития познавательной сферы. Рекомендации по использованию программы (какой) в рамках инклюзивного образования. Разработка индивидуального образовательного маршрута.
Основная цель на текущий период в направлении развития и социализации ребенка (в учебном году)	Реализация Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Сохранение и укрепление физического, социально-эмоционального, психологического здоровья ребенка с нарушениями зрения. Вид инклюзии (постоянная, временная, эпизодическая).
Общие задачи на период реализации индивидуальной образовательной программы	Развитие мотивации на образовательную деятельность. Развитие поведенческого компонента деятельности методами самоконтроля.
Режим пребывания ребенка в детском саду	5-дневная неделя, дневное (круглосуточное) пребывание в детском саду. Групповые, индивидуальные занятия со специалистами в регламентируемой и частично регламентируемой деятельности (по сетке видов деятельности), согласно требованиям СанПиН и зрительной нагрузке.

2. Создание «безбарьерной» среды

Потребности ребенка	Осознанное отношение к своему дефекту через знание личных зрительных возможностей.
Обеспечение помещений ДС специализированным оборудованием и приспособлениями по маршруту движения.	Метки – маркеры красного цвета для ориентации ребенка с нарушением зрения: - на лестничных переходах в виде полосы справа и слева на лестнице или вдоль нижней части стены. - на дверях на уровне глаз ребенка; - на выступающих углах стены при повороте по ходу движения.
Обеспечение специализированным	Наличие зеленого подкладного фона. Наличие подставки (в зависимости от вида

учебным оборудованием	косоглазия). Предоставление дополнительных средств коррекции (лупы, увеличительное стекло, микроскоп и др.).
Условия: **- в групповом помещении** ✓ *приемной,* ✓ *спальной,* ✓ *туалетной комнате;* **- на территории**	Создание сенсорно-обогащенной среды: - метки на стекле (красный кружок 3-5 мм на уровне глаз ребенка для фиксации взора вдаль и на точку); - ориентиры для проведения зрительной гимнастики, тренировки зрительных функций (фиксации, локализации и т.д.); - крупные яркие игрушки, настенное панно. - обозначение шкафчика с более яркой картинкой; - алгоритмы одевания, раздевания (в шкафчике); - алгоритм подготовки ко сну; - наличие очечника; - алгоритм умывания; - ВАЖНО! Ребенок не должен самостоятельно промывать стекла очков. - яркие пособия и атрибуты для развития и совершенствования зрительных функций.
Организация НОД ✓ **визуальная поддержка,** ✓ **нормализация тонуса**	При наблюдаемой утомляемости возможно прекращение выполнения заданий ребенком. Предоставление ему отдыха (подойти к окну, посмотреть на пролетающую птицу, обратить внимание на дерево и т.д., отдохнуть на диванчике, полежать на ковре). Организовывать деятельность детей за столом педагога в положении стоя. Упражнение на закрепление осанки у стены.

Психолого-педагогическое сопровождение предполагает:

- повышение уровня педагогических компетенций в вопросах сопровождения детей с нарушением зрения;

- выявление особых образовательных потребностей детей, обусловленных недостатками их психического развития;

- определение индивидуального маршрута сопровождения ребенка, планирование коррекционных мероприятий;

- осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи с учётом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей;

- обеспечение «разгрузки» образовательного процесса;

- оценку динамики развития и эффективности коррекционной работы;

- обеспечение взаимодействия между всеми специалистами, оказывая комплексное сопровождение;

- взаимодействие с семьями воспитанников для обеспечения полноценного развития детей, посредством психологической коммуникации.

Входя в состав лаборатории «Здоровый образ жизни» при Тольяттинском Государственном Университете под руководством кандидата педагогических наук, доцента кафедры дошкольной педагогики и психологии А.А. Ошкиной и координатора – методиста АНО ДО «Планета детства «Лада» О.Н. Царевой, творческой группой нашего детского сада разработаны учебно-методические пособия «Формирование здорового образа жизни у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения)»; «Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в группы общеразвивающей и комбинированной направленности (нарушениями зрения)».

В данных пособиях раскрываются особенности детей с патологией зрения, определена специфика организации психолого-педагогической работы по формированию здорового образа жизни, механизмы реализации комплексного взаимодействия, представлены технологии сопровождения детей с нарушением зрения в группы общеразвивающей и комбинированной направленности, разработан сопровождающий методический материал с использованием интерактивных и кейс-технологий.

Несомненно, работа с детьми стоит во главе детского сада. Однако хочется отметить, что только при консолидации всех субъектов активного взаимодействия (дети, педагоги, родители) будет достигнут ожидаемый результат.

Сейчас, в век сплошной компьютеризации, в век, когда техника шагнула далеко вперед, особенно актуально звучат слова М. Горького: «В карете прошлого никуда не уедешь…», именно поэтому организация взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с патологией зрения, должна быть обеспечена на совершенно новом уровне и предполагала:

- создание программно-методического обеспечения и координации решений по социально-психологической и социально-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с нарушениями зрения;

- создание программно-методического обеспечения для выявления и коррекции проблем, возникающих между членами семьи, где воспитывается ребенок с нарушениями зрения;

- активное вовлечение семьи в работу учреждения, обеспечивающего сопровождение детей с нарушениями зрения;

- консультирование родителей по проблемам развития их детей;

- обучение родителей доступным им методам и приемам оказания помощи детям в условиях семьи;

- организация обратной связи родителей с учреждением и др.

Правильно выбранные технологии сопровождения детей с нарушениями зрения, учет особенностей семьи, в которой воспитывается ребенок, приведет к снятию барьеров в образовательной и социальной сферах, в самопознании, саморазвитии и самореализации детей с ограниченными возможностями здоровья, что, в свою очередь, будет способствовать более успешному развитию инклюзивного образования.

Список использованной литературы:

1. Семаго М.М. Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях: методический сборник / М.М. Семаго, В.Л. Рыскина, Т.П. Дмитриева, Л.Н. Гладилина, Е.В. Самсонова. – М.: МГППУ, 2012. – 56 с.

2. Алехина С.В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» / С.В. Алехина, В.К. Зарецкий. – М., 2010.

3. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 512 с.

4. Фомичёва Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей / Л.В. Фомичёва. – СПб.: КАРО, 2007.

5. Инклюзивное и интегративное образование. www.http://incluziv.blogspot.com/.

© М.И. Дронова, О.Н. Иванова, О.Ф. Юрлина, Е.Н. Яркина

СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ВЗАИМОДОПОЛНЯЮЩИЕ СИСТЕМЫ

Дымаренок Елена Дмитриевна,
учитель-дефектолог адаптивной школы-интерната №7
Омской области

г. Омск, Россия
E-mail: elenadumarenok@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме специального и инклюзивного образования. Эти системы не должны быть взаимоисключающими. Выбор подходящей для ребёнка образовательной модели зависит от его индивидуальных возможностей.

Ключевые слова: специальное образование, инклюзивное образование, модели интеграции, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети дошкольного возраста, особые образовательные потребности, синдром Дауна, расстройства аутистического спектра (РАС).

SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION FOR PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES AS COMPLEMENTARY SYSTEM

Dymarenok Elena,
Teacher-Therapist of Adaptive Boarding School №7 Omsk Region
Omsk, Russia

Abstract. The article is dedicated to the problem of special and inclusive education. These systems need not be mutually exclusive. Selecting suitable for a child educational model depends on his individual capacity.

Key words: special education, inclusive education, integration models, children with disabilities, preschool-aged children, special educational needs, Down's syndrome, autism spectrum disorders (ASD).

Казённое образовательное учреждение Омской области «Адаптивная школа-интернат №7» длительное время существовала как организация, в которой обучались исключительно учащиеся с нарушением слуха. Дошкольного отделения здесь не существовало. Инклюзивная практика отсутствовала. Однако модернизация отечественной системы специального образования, во-первых, привела педагогический коллектив названной школы к необходимости поддержать инновации, связанные с широким охватом детей с комплексными и выраженными нарушениями для своевременного оказания им коррекционной помощи. Во-вторых, возникла потребность обеспечить поддержку инклюзивных практик в отношении воспитанников, уровень общего

и речевого развития которых близок возрастной норме. Последовательно остановимся на каждом из двух обозначенных фактах.

Как известно, дети с комплексными (комбинированными, сочетанными) нарушениями в развитии долгое время считались необучаемыми. В результате они «выпадали» из системы специального образования. В лучшем случае их обучение (как правило, с момента поступления в школу) организовывалось на дому. Речь о том, чтобы обеспечить таких обучающихся и воспитанников регулярной пролонгированной коррекционной помощью в раннем и дошкольном возрасте, до конца 90-ых годов XX в. практически не велась.

В соответствии с решением, принятым Министерством образования Омской области, в сентябре 2011 г. при школе-интернате №7 стало функционировать дошкольное отделение. Открылась группа кратковременного (десятичасового) пребывания для детей с синдромом Дауна. Педагогический коллектив, руководствуясь научно-методическими рекомендациями отечественных специалистов (Н.Д. Шматко, Т.Ю. Четверикова, О.С. Кузьмина и др.), пришел к заключению о том, что инклюзивное образование таких воспитанников нецелесообразно. Эти дошкольники имеют довольно грубое нарушение в развитии, нуждаются в регулярном уходе и присмотре и могут освоить лишь минимум доступного для них материала, т.е. уровень общего и речевого развития таких детей не соответствует возрастной норме. С согласия и при поддержке родителей эти дети остались в системе специального образования.

К настоящему времени дети с синдромом Дауна получили доступное для них дошкольное образование и в сентябре 2015 г. зачислены в школу для обучающихся с умственной отсталостью.

Опыт функционирования группы кратковременного пребывания оказался эффективным и не был завершён. Так, в настоящее время такую группу, функционирующую теперь уже полный (двенадцатичасовой) рабочий день, посещают 4 ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Это 2 мальчика и 2 девочки. В отношении этих детей также было принято решение, поддержанное их родителями, о специальном, а не инклюзивном образовании.

Отметим: находясь в системе специального образования, дошкольники с синдромом Дауна не были лишены возможности взаимодействия с нормально развивающимися сверстниками. Такое взаимодействие организуется в ходе праздников, а также иных мероприятий воспитательного характера.

Совершенно иная модель получения образования была выбрана для других детей, посещающих дошкольное отделение школы-интерната №7. Это

(согласно термину Н.Д. Шматко) так называемая «постоянная полная интеграция» [5]. В данном случае речь идёт об инклюзивном образовании.

Так, в сентябре 2013 г. была открыта группа инклюзивной направленности. Данную группу систематически посещают 8 детей возрастной нормы и 2 ребенка с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Согласно классификации О.С. Никольской, детей с РАС принято дифференцировать на 4 группы [3]. Наши воспитанники относятся четвёртой группе. Расстройства аутистического спектра у этих детей неярко выражены. В то жен время очевидны трудности общения. Прослеживается ранимость, тормозимость в контактах с окружающими людьми. Наблюдаются проблемы произвольного взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Эти дети тревожны. Они испытывают страх при нарушении привычного хода событий, тревогу – при неудаче и возникновении препятствия. В то же время эти дошкольники ищут помощи близких, прежде всего, матери, чрезвычайно эмоционально зависят от нее, нуждаются в её постоянной поддержке. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дошкольники с РАС становятся слишком зависимы от них, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется типичная для любого ребенка с расстройствами аутистического спектра негибкость и стереотипность.

На этапе зачисления детей с РАС в дошкольное отделение была проведена их диагностика, выявлялись особые образовательные потребности. Установление уровня речевого развития осуществлялось с использованием материалов исследований С.Н. Викжанович [1].

Педагогами были определены комфортные для этой категории воспитанников условия пребывания в дошкольном отделении. Так, в распоряжении дошкольников с РАС, по отношению к которым реализуется инклюзивное образование, находятся три помещения: приёмная, групповая комната, спальня. Все помещения соответствуют санитарно-эпидемиологическим требованиям к содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций. Групповая комната включает игровую зону, спортивный уголок, а также место для проведения занятий за рабочими столами. Помимо этого, имеются кабинеты логопеда и учителя-дефектолога, а также сенсорная комната, в которой работа с дошкольниками проводится педагогом-психологом.

Использование современного оборудования, игрушек, спортивного инвентаря позволило создать образовательную среду, необходимую для

развития каждого ребёнка – вне зависимости от состояния его здоровья, а также для оказания своевременной и регулярной коррекционной помощи дошкольникам с РАС.

Специалисты школы, работая как междисциплинарная команда, совместными усилиями разрабатывают, а затем реализуют для каждого ребёнка с РАС индивидуальную программу развития. Содержание такой программы базируется на результатах диагностики воспитанников и обязательно согласовывается с родителями.

Большое внимание нами уделяется адекватной организации режима дня дошкольников, составлению расписания инклюзивной группы.

Инклюзивная группа не является интернатной: детей ежедневно доставляют в дошкольное отделение их родители. Начало рабочего дня – 07.30, окончание рабочего времени – 17.30.

Ежедневно с дошкольниками проводятся по 3 (в понедельник, вторник и пятницу) и 4 (в среду и четверг) фронтальных занятия. К числу занятий, которые дети с нормальным и нарушенным психофизическим развитием посещают вместе, относятся «Окружающий мир», «Физкультура», «Развитие речи». Кроме того, дошкольники с нормальным и нарушенным развитием совместно занимаются продуктивными видами деятельности: лепкой, аппликацией, рисованием, конструированием. Продолжительность каждого фронтального занятия в среднем составляет 20 минут.

Однако детям с РАС совместных с дошкольниками возрастной нормы фронтальных занятий для удовлетворения особых образовательных потребностей недостаточно. В этой связи в инклюзивной группе организуются и проводятся как подгрупповые, так и индивидуальные занятия коррекционной направленности. Содержание и специфика таких занятий определяется с учётом особенностей развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Так, например, логопедом и учителем-дефектологом проводятся индивидуальные занятия. Эти специалисты оказывают коррекционную помощь, занимаются преодолением имеющихся у детей с РАС вторичных нарушений в развитии. К числу индивидуальных занятий относятся «Ознакомление с окружающим миром», «Игра», «Развитие когнитивной сферы».

Педагог-психолог практикует проведение занятий, на которых присутствуют одновременно два ребёнка с расстройствами аутистического спектра. Это важно для того, чтобы дошкольники научились межличностному взаимодействию друг с другом.

Реализуя инклюзивную практику, мы принимает во внимание современные научно-методические рекомендации к её организации: главное – это не совместное формальное пребывание детей с нормальным и нарушенным развитием в одной группе, а именно формирование у воспитанников навыков конструктивного взаимодействия, на что и должны быть направлены усилия педагогического коллектива [2]. С учётом этого команда специалистов регулярно обсуждает результаты диагностики дошкольников с проблемами в здоровье и составляет программу организации совместной жизнедеятельности всех детей группы. При этом планы и программы могут модифицироваться в соответствии с динамикой развития ситуации в группе – неожиданными изменениями окружающей обстановки или специальными нуждами конкретного ребенка.

При планировании работы мы стремимся обеспечить баланс между спокойными и активными занятиями; занятиями в помещении и на воздухе; индивидуальными занятиями, работой в малых и больших группах, а также использовать современные методики и технологии коррекционно-педагогического воздействия, ориентированные на преодоление у дошкольников с ОВЗ вторичных отклонений. Сущностный смысл этих технологий нашёл отражение в методических материалах Т.Ю. Четвериковой, О.С. Кузьминой и др. [4].

Имея определённый опыт инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра, можем отметить: необходимо, чтобы занятия с этими воспитанниками проводились в определённом месте или отдельной комнате в специально отведённое время. Такая пространственно-временная «разметка» помогает формированию у ребёнка учебного стереотипа. Воспитанник постепенно привыкает к тому, что в комнате, где он играет, есть специальный стол, за которым не развлекаются, а занимаются. Если комнат несколько (кабинет учителя-дефектолога, музыкального ребёнка, психолога), дошкольник с РАС постепенно осознаёт, что имеется особая комната для занятий. Такие положительные учебные стереотипы прочно закрепляются, что важно для последующего успешного инклюзивного образования этих детей в школе.

Наблюдения за детьми, посещающими инклюзивную группу, а также результаты итоговой диагностики показали, что при условии систематического психолого-педагогического сопровождения, оказания регулярной коррекционной помощи, ребёнок, несмотря на довольно сложное нарушение в развитии (в частности, РАС), овладевает навыками коммуникативного и

социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми, успешно познаёт окружающий мир.

Резюмируя, считаем необходимым отметить, что дети с ограниченными возможностями здоровья могут находиться как в системе специального, так и в системе инклюзивного образования. Данные системы не должны быть взаимоисключающими. Выбор приемлемой для ребёнка модели получения образования зависит от его возможностей, образовательных потребностей, от решения семьи. Если ребёнок с ОВЗ включён в систему специального образования, то он не должен быть лишён контактов со здоровыми сверстниками, поскольку такие контакты необходимы для формирования жизненных компетенций, для полноценного социального и коммуникативного развития, для успешной интеграции в общество.

Список использованной литературы:

1. Викжанович С.Н. Характеристика системного недоразвития речи при расстройствах аутистического спектра / С.Н. Викжанович // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. - №8 (52). – С. 294-305.

2. Кузьмина О.С. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография / О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалёва, Т.Ю. Четверикова. – Омск: Издатель-Полиграфист. – 2014. – 242 с.

3. Никольская О.С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2010. – 288 с.

4. Четверикова Т.Ю. Частные методики коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями: Методическое пособие / Т.Ю. Четверикова, О.С. Кузьмина, А.Д. Сорокин. – Омск: БОУ ДПО «ИРООО», 2010. – 52 с.

5. Шматко Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение / Н.Д. Шматко / Дефектология. – 1999. - №1. – С. 41-46.

© Е.Д. Дымаренок

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ТИПА

Зюбенко Елена Александровна,
заведующий МДОУ ЦРР детского сада №8 «Светлячок»
г.о. Подольск Московской области, Россия
E-mail: mdoy8livovka@mail.ru
Шумилова Татьяна Валерьевна
куратор инклюзивной практики
МДОУ ЦРР детского сада №8 «Светлячок»
г.о. Подольск Московской области, Россия
E-mail: shumilovatatiana@mail.ru

Аннотация. Встатье представлен опыт решения административных вопросов при внедрении инклюзивной практики в ДОО общего типа. Данная статья может быть полезна заведующим, методистам ДОО.

Ключевые слова: инклюзивное образование, правовая база, администрация ДОО.

THE EXPERIENCE OF INCLUSIVE PRACTICE FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION OF GENERAL TYPE

Zubenko Elena,
Head of Kindergarten №8 «Svetlyachok»
Podolsk, Moscow Region, Russia
Shumilova Tatyana,
Curator of Inclusive Practices of Kindergarten №8 «Svetlyachok»
Podolsk, Moscow Region, Russia

Abstract. The article presents the experience of solving administrative matters in the implementation of inclusive practice in the pre-school educational institution of general type (DOO). This article may be useful forthe head of pre-school educational institution of general type (DOO) and methodologists.

Key words: inclusive education, the legal framework, the administration of the pre-school educational institution of general type (DOO).

Распространение в нашей стране процесса инклюзии детей с ограниченными возможностями психического и физического здоровья в образовательных организациях является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование, которое закреплено законодательно.

Закон «Об образовании в Российской Федерации», статья 5 часть 5 гласит: «В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов РФ и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [1].

Таким образом, закон закрепил за родителями право выбора между специальными образовательными учреждениями и обучением ребенка в образовательной организации общего типа.

Стремление к тому, чтобы дети с особыми образовательными потребностями воспитывались и обучались вместе со своими нормально развивающимися сверстниками, становится сегодня главной областью приложения сил многих родителей, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии. И согласно тому же закону администрация и педагоги образовательной организации, в которую попадает ребенок с ОВЗ, обязаны обеспечить ему необходимые образовательные условия.

Перед администрацией и педагогами ДОО встает вопрос: как правильно организовать работу с данной категорией детей. Такая ситуация сложилась и в нашем детском саду. Встал вопрос что делать? Педагоги понимали, что работа в группе, где 25-30 человек и среди них дети с нарушениями в развитии, не только не продуктивна, но и вредна и для детей с нормой развития, и для детей с нарушениями, и для педагогов группы.

На педагогическом совете было принято решение инициировать процесс внедрения инклюзивной практики.Была выбрана инициативная группа педагогов, которая занялась разработкой плана действий. Начинали с изучения нормативной базы по обучению и воспитанию детей с ОВЗ и знакомства с опытом детских садов, которые уже вступили на путь инклюзивной практики.

На заведующих и методистов дошкольной организации при внедрении инклюзивной практики возлагается решение следующих задач:

- разработка правовой базы инклюзивного процесса;
- соблюдение требований приема и комплектования групп компенсирующей или комбинированной направленности;
- кадровое обеспечение;
- материально-техническое обеспечение;
- информационно методическая поддержка организацииинклюзивного педагогического процесса.

Остановимся подробнее на решении каждой задачи.

Разработка правовой базы инклюзивного процесса. Организация инклюзивного образования регулируется следующими Федеральными и региональными документами:

- Конституция Российской Федерации;
- Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ;
- «Санитарно эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций», 2.4.1.3049-13;
- Государственная программа «Доступная среда» на 2011-2015 годы (Постановление Правительства РФ от 17.03.2011 г. №175);
- Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы (Указ Президента РФ от 01.06.2012 г. №761);
- Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы (Распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013 г. № 792-р);
- Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 г. №1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования»;
- Письмо Минобрнауки РФ от 18.04.2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами».

С данными документами Вы все хорошо знакомы, но в них в основном закреплены права и обязанности как детейс ОВЗ, так и других участников образовательного процесса. К сожалению, они не раскрывают особенностей

организации работы при обучении детей с различными ограничениями здоровья в среде нормально развивающихся сверстников.

В ПисьмеМинобрнауки Российской Федерацииотмечено: «Вопросы деятельности образовательного учреждения общего типа, касающиеся организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, должны быть регламентированы уставом и локальными актами образовательного учреждения» [3]. Поэтому, чтобы обеспечить себе юридическую защищенность,мы постарались закрепить (максимально продумать и прописать) своими локальными актами законодательно то, что реализуем в нашем ДОУ относительно детей с ОВЗ.

Разрабатывая локальные акты мы действовали в соответствии со статьей 30 закона «Об образовании в Российской Федерации»:

Пункт 1. «Образовательная организация принимает локальные нормативные акты, содержащие нормы, регулирующие образовательные отношения в пределах своей компетенции в соответствии с законодательством РФ в порядке, установленном ее уставом».

Пункт 2. «Образовательная организация принимает локальные нормативные акты по основным вопросам организации и осуществления образовательной деятельности, в том числерегламентирующие правила приема обучающихся, режим занятий обучающихся, формы, периодичность и порядок текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся» [1].

Таким образом, закон закрепляет право руководителя образовательной организации самостоятельно формировать нормативное поле и возлагает ответственность (административную, дисциплинарную) за разработку и ее соответствие действующему законодательству.

Функция локального акта – детализация, конкретизация, дополнение, восполнение общей правовой нормы применительно к условиям конкретной образовательной организации, с учетом имеющихся особенностей, специфики учебного и воспитательного процессов, в том числе и в части организации обучения детей с ОВЗ.

Нами разработан следующий пакет локальных актов нормативно-правового сопровождения для реализации инклюзивной практики:

- Положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме ДОУ;

- «Положение о группе комбинированной направленности», через которую мы реализуем в настоящее время инклюзивную практику в нашей образовательнойорганизации. *В данном положении раскрыты цели изадачи,*

особенности комплектования, организации воспитательно-образовательного процесса в группе, права и обязанности участников образовательного процесса.

- Положение о разработке и реализации адаптированной образовательной программы. *В нем устанавливается порядок разработки и утверждения адаптированной образовательной программы для детей с ОВЗ, структура индивидуальной адаптированной образовательной программы.*

- Дополнительные соглашения к договору ДОУ с родителями на организацию психолого-педагогического обследования и индивидуального образовательного сопровождения ребенка с ОВЗ специалистами ДОУ. *Это один из самых важных локальных нормативных документов, в котором зафиксированы как права, так и обязанности всех субъектов инклюзивного пространства, предусмотрены правовые механизмы изменения образовательного маршрута в соответствии с особенностями и возможностями ребенка, в том числе новыми возникающими в процессе образования.*

Внесены изменения в действующую нормативно-правовую базу работы ДОУ (Устав, должностные инструкции педагогов).

В части организации обучения и воспитания детей с ОВЗ, включая детей-инвалидов, необходимо в Уставе предусмотреть основные положения, такие как: прием таких детей с учетом рекомендаций ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии или для ребенка с инвалидностью – индивидуальной программы реабилитации), обучение на основании индивидуального учебного плана, адаптированной образовательной программы, создание специальных образовательных условий, заключение договора с родителями, организация сетевого взаимодействия и др.).

Соблюдение требований приема и комплектования групп компенсирующей или комбинированной направленности. Согласно статье 55 пункт 3 Закона «Об образовании» «…дети с ОВЗ принимаются на обучение по адаптированной образовательной программе только с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии» [1]. Поэтому первым шагом при выявлении детей с проблемами в развитии, в усвоении образовательной программы ДОО– это сбор необходимых сведений, проведение индивидуальной диагностики развития и работа с родителями по прохождению ПМПК.

Специалистами консилиума с родителями детей с трудностями усвоения общеобразовательной программы и особенностями в развитии была проведена

разъяснительная работа о необходимости создания особых образовательных условий для их ребенка и что организовать данные условия детский сад может только после подтверждения педагогических заключений специалистов ДОУ, территориальной ПМПК.

Родители с детьми были направленны со всем необходимым пакетом документов на территориальную ПМПК, успешно её прошли и предоставили нам в учреждение заключения ПМПК подтверждающее необходимость создания ребенку особых образовательных условий,на основании которого мы имеем право организовывать его обучение и воспитание согласно рекомендованному типу программ.

В управление образования был предоставлен список детей, с подтвержденным статусом ОВЗ и наш проект по их включению в пространство ДОУ.

Согласно ПриказуМинобрнауки России «В группах комбинированной направленности осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с образовательной программой дошкольного образования, адаптированной для детей с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ОВЗ» [2].

Опираясь на Письмо Минобрнауки РФ «При создании образовательным учреждением общего типа условий для обучения детей с ОВЗ финансирование обучения таких детей рекомендуется осуществлять по нормативу, установленному для коррекционного образовательного учреждения соответствующего типа и вида» [3]. Данный подход отражен и в модельной методике введения нормативного подушевого финансирования реализации государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного общего образования Письмо Минобрнауки Российской Федерации [4] мы добилисьтого, что наша группа комбинированной направленности функционирует по нормативам группы компенсирующего вида, педагогическому и обслуживающему персоналу инклюзивной группы устанавливаются нормы рабочего времени, продолжительность отпуска, надбавки и прочие выплаты по нормативам, установленным для персонала группы компенсирующего вида.

Кадровое обеспечение. При организации инклюзивной практики необходимо обеспечить комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ на протяжении всего периода его обучения в

образовательной организации. Для этого надо предусмотреть в штатном расписании или по договору с ППМС-центром или другой организацией специалистов психолого-педагогического сопровождения для детей с ОВЗ и инвалидностью, нуждающихся в нем.

Так, в нашем детском саду в связи с открытием группы комбинированной направленности была введена дополнительно ставка учителя-дефектолога, а вдолжностные обязанности имеющихся в нашем штате специалистов: учителя-логопеда, педагога-психолога,воспитателей группы мы включилиразработку индивидуальных адаптированных программ сопровождения и проведение коррекционно-воспитательной работы с детьми с ОВЗ.

Специфика организации учебно-воспитательной и коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития, обусловливает необходимость специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения общего типа, обеспечивающего инклюзивное образование.

Педагогические работники образовательного учреждения должны знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ, о методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса для таких детей. Для решения этого вопроса сегодня предлагается большое количество курсов повышения квалификации как в очной, так и дистанционной форме.

Материально-техническое обеспечение. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса детей с ОВЗ должно отвечать не только общим, но и особым образовательным потребностям детей каждой категории.

Организация пространства включает подготовку помещений, оснащение их мебелью, приобретение необходимого оборудования для игровых диагностических и терапевтических сеансов с детьми, а именно:оборудование для развития общей подвижности; средства для развития невербальной коммуникации; игрушки для развития ручных навыков, тактильного, зрительного, слухового восприятия; развития мышления, речи и языка;

В реализации этой задачи помог призовой фонд 500 000 рублей за победу в конкурсе претендентов на присвоение статуса РИП Московской области проект «Дети разные – детский сад один» и программа обеспечения по ФГОС.

Подбирая оборудование для инклюзивного образования, важно помнить о том, что оно должно постоянно использовать и приносить пользу тем, кто в нем

действительно нуждается и быть полностью безопасным. Ведь риск травматизма присутствует всегда, особенно у детей с ОВЗ.

Поэтому перед открытием в комбинированную группу мы заказывали специальный мягкие модули, они безопасны и позволяют легко быстро трансформировать образовательную среду.

Для организации сенсорных игр подобрали пособия и оборудование для игр с водой, с сыпучими материалами, такими как песок, крупы, игры со светом и тенями (светящийся куб). Игры с таким оборудованием благоприятствовали созданию эмоционально-положительного настроя, на первых этапах помогали возникновению эмоционального контакта с взрослым, а в дальнейшем способствовали получению ребёнком новой сенсорной информации, развитию игровой деятельности и возникновению сюжетно-ролевой игры, развитию речи и коммуникативных навыков, расширению представлений об окружающем мире, когнитивному развитию, т.е. решению тех коррекционных задач, которые педагоги ставили в индивидуальныхкоррекционных программах детей с ОВЗ.

Создания сенсорной комнаты позволило нам расширить спектр методов психологического воздействия и повысить качество коррекционного процесса с детьми ОВЗ.

Информационно-методическая поддержка организации педагогического процесса. В нашем ДОУ созданы условия для широкого доступа родителей и педагогов к сетевым источникам информации, к информационно-методическим фондам, предполагающим наличие методических пособий и рекомендаций по всем направлениям и видам деятельности, наглядных пособий, мультимедийных, аудио- и видеоматериалов.

Обеспечено насыщение библиотеки учреждения специальной литературой, групповых комнат и кабинетов учебными пособиями, диагностическими материалами.

Список использованной литературы:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.

2. Приказ Минобрнауки Российской Федерации «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» от 30.08.2013 г. №1014.

3. Письмо МинобрнаукиРоссийской Федерации «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» от 18.04.2008 г. №АФ-150/06.

4. Письмо МинобрнаукиРоссийской Федерации от 13.09.2006 г. №АФ-213/03.

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

6. Портал «Образование без границ» http://www.edu-open.ru/

7. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 144с.

8. Инклюзивное образование. Выпуск 4. Методические рекомендации по организацииинклюзивного образовательного процесса в детском саду / сост. М.М. Прочухаева, Е.В. Самсонова. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 240 с.

© Е.А. Зюбенко, Т.В. Шумилова

ПЛАНИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ МИНИ-САДОВ

Каракулова Елена Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
г. Екатеринбург, Россия
*E-mail:*elena.evik@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыт опыт планирования и реализации индивидуальных коррекционно-развивающих программ для детей с речевыми нарушениями в инклюзивной образовательной среды мини-садика.

Ключевые слова: индивидуальные коррекционно-развивающие программы, дошкольники с речевым недоразвитием, инклюзия, мини-садик.

THE PLANNING AND IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL DEVELOPMENT PROGRAMS FOR CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN MINI-KINDERGARTENS

Karakulova Elena,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor
of Department of Logopaedics and Diagnostics of Disontogenesis
Ural State Pedagogical University
Ekaterinburg, Russia

Abstract. The present article covers the experience of planning and implementation of individual correctional development programs for children with speech disorders in the inclusive educational environment of mini-kindergarten.

Key words: individualcorrectional development programs, pre-schoolers with speech disorders, inclusion, mini-kindergarten.

Для дошкольников с речевым недоразвитием важно обеспечить психолого-педагогическое и логопедическое сопровождение в соответствии с их индивидуальными возможностями и потребностями. В литературе имеются работы, раскрывающие вопросы, связанные с определением структуры и содержания образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья (М.В. Браткова, А.В. Закрепина, И.С. Пермякова, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева и др.).

Если в условиях общеобразовательных учреждений и логопедических групп данную работу осуществляет учитель-логопед и взаимодействующие с ним воспитатели, другие специалисты, то в частных мини-садиках планирование и реализация индивидуальных коррекционно-развивающих программ вызывает ряд проблем.

Во-первых, воспитатели, работающие в частных мини-садикам, не имеют соответствующего уровня теоретической и методической подготовки для работы с детьми, имеющими речевые расстройства.

Во-вторых, группы воспитанников разнообразны по психофизическим и речевым возможностям, а часто, даже по возрасту.

В-третьих, не всегда частные мини-сады сотрудничают с учителями-логопедами, а родители не спешат обращаться за логопедической помощью.

Поэтому, освещая вопросы проектирования и реализации индивидуальных коррекционно-развивающих программ для дошкольников с речевым недоразвитием, мы бы хотели остановиться на особенностях работы в условиях инклюзивной образовательной среды мини-садика.

Опыт нашего многолетнего сотрудничества с сетью мини-садов «Семь гномов» в г. Екатеринбурге показал, что в логопедической коррекции нуждаются от 50 до 85% воспитанников в возрасте от 4 до 7 лет.

В связи с тем, что детям старше 3-х лет предоставляются места в муниципальных дошкольных учреждениях, воспитанников в возрасте 4 -7 лет, посещающих мини-садик, не так много, не более 30%. Это дети, чьи родители приезжают на работы из близлежащих городов, заканчивают работать после 18 часов, удовлетворенные условиями содержания и воспитания детей в данном саду и нежелающие их менять.Как правило, логопедическую помощь для своих детей вне садика родители организовать затрудняются. Однако, данной категории дошкольниковлогопедические занятия необходимы, так как речевое расстройство негативно влияет на уровень готовностиэтих детей к школе.

Результаты распределение детей в возрасте от 4 до 7 лет, по уровням сформированности речевой системы и клиническим вариантам речевой патологии представлены в таблице 1. Нами обработаны результаты обследования 18 детей в возрасте от 3,5 до 6 лет.

Таблица 1

Результаты распределение дошкольников по уровням сформированности речевой системы и клиническим вариантам речевой патологии, в %

Структура речевого дефекта		**Клинический диагноз**	
ФНР	16	Функциональная дислалия	6
ФФНР	54	Моторная алалия	6
ОНР III уровня	6	Псевдобульбарная дизартрия	76
ОНР IV уровня	12	Псевдобульбарная дизартрия, механическая дислалия	12
СНР у ребенка с ЗПР	6		
СНР у ребенка с нарушением зрения	6		

Таким образом, мы видим, что большинство детей, нуждающихся в логопедической помощи – это дошкольники с ФФНР, ОНР и СНР. Клинический вариант речевой патологии у 76% обследованных детей – псевдобульбарная дизартрия, у 12% псевдобульбарная дизартрия сочетается с механической дислалией. Данные сведения помогают спланировать работу с

воспитателями и родителями по формированию у них теоретических знаний по вопросам коррекции наиболее распространенных речевых проблем, практических умений и навыков работы с детьми-логопатами.

Кроме того, особого подхода к организации и проведению коррекционно-развивающей работы требую воспитанники с ЗПР, нарушением зрения и моторной алалией. Для них в садике организуется особая развивающая среда, занятия учителя-логопеда, воспитателей направлены на развитие высших психических функции, моторики и всех компонентов речевой системы.

Образовательный процесс в мини-садике осуществляется в соответствии с основными общеобразовательными программами, разработанными на основе Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [6]. В качестве методического обеспечения используются комплексные программы дошкольного образования «От рождения до школы», под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А.Васильевой[2], парциальные программы и технологии.Педагогами используются здоровьесберегающие технологии, современные коррекционно-развивающие технологии и методики Т.А.Воробьевой «Мяч и речь», «Рассказывать – это просто», А.Я. Мухиной «Речедвигательная ритмика», Т.А. Ткаченко «Учимся, играя», Д. Денисова «Школа семи гномов», Н.Е. Арбекова «Развиваем связную речь у детей 5-6 лет с ОНР». В детском саду регулярно проводятся музыкальные, спортивные, семейные праздники, экскурсии.

В начале учебного года учителем-логопедом проводится психолого-педагогическое и логопедическое обследование, методика которого опирается на работы Т.В. Ахутиной, А.В. Семинович, Л.С. Цветковой, методические рекомендации по изучению неречевых функций и речи Г.В. Чиркиной, З.А. Репиной, Л.Ф. Спировой, Н.М. Трубниковой, практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей С.Д. Забрамной, О.В. Боровик. Затем, составляются индивидуальные коррекционно-развивающие программы на воспитанников, нуждающихся в коррекции речевых нарушений.

Кроме того, учитель-логопед помогает воспитателям разработать календарно-тематический план на период с сентября по май. Тематический принцип построения общеобразовательного процесса позволяет осуществлять преемственность в работе специалистов.

Формированию у специалистов детского сада теоретических знаний в области логопедии,практических умений и навыков использования методов и приемов коррекции речевых нарушений дошкольников способствуют:

- создание небольшой методической библиотеки из подборки статей, книг, пособий по развитию речи у детей;

- наблюдения за работой учителя-логопеда на занятиях;

- подготовкадля воспитателей наглядных пособий и раздаточного материала для проведения дыхательных, мимических и артикуляционных упражнений и т.д.;

- формирование игротеки, в которую входят игры на развитие высших психических функций, базовых для развития речи ребенка (внимание, восприятие, память, мышление);

- создание подборкилогоритмическихигр и упражнений.

Для родителей в обязательном порядке проводятся открытые занятия, индивидуальные консультации, задаются домашние задания. При необходимости, рекомендуется консультация и лечение ребенка у невролога, ортодонта, офтальмолога и других специалистов, проводятся необходимых физ. процедур по назначению врачей.

Логопедическое воздействие, осуществляется индивидуально или в небольших подгруппах (до 3-х человек), скомплектованных по схожести нарушения. Логопедические занятия проводятся 2 раза в неделю по 20-30 минут, полученные на занятиях навыки закрепляются воспитателями и родителями.

Нами используютсятрадиционные для логопедии этапы и направления работы с дошкольниками, имеющими речевое недоразвитие (Н.Е. Арбекова, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, С.А. Покутнева, О.Г. Приходько, Н.В. Серебрякова, Н.Э. Теремкова, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова и др.).

В литературе можно встретить достаточное количество методических рекомендаций по проектированию и примеров индивидуальных коррекционных, образовательных программ для детей с ограниченнымивозможностями здоровья[1; 3;4; 5].

В условиях мини-садика нами разработаны и используются такие программы, которые отражают не только задачи коррекционной работы с ребенком, но и содержат методические рекомендации для воспитателей и родителей. Для детей с ОНР и СНР такие программы целесообразно составлять на 1 месяц, отслеживать динамику коррекционной работы и, затем, составлять программу на следующий период. Для дошкольников с ФФНР и ФНР данные программы составляются на 2-3 месяца.Приведем пример индивидуальной

коррекционно-развивающей программыдля ребенка с СНР, ЗПР и псевдобульбарной дизартрией (таблица 2).

Таблица 2

Индивидуальная коррекционно-развивающая программа на сентябрь Ивана К. (3 года 8 месяцев). СНР, ЗПР и псевдобульбарной дизартрией

Лексич. тема	Задачи коррекционной работы	Взаимодействие с воспитателем	Взаимодействие с родителями
Игрушки	**ВПФ (высшие психические функции)**		
	Формирование произвольного внимания	«Найди отличия на рисунках, изображающих игрушки»	«Какой игрушки не стало», «Какие игрушки переставили местами на полке»
	Развитие вербальной памяти	«Запомни и повтори ряд слов-названий игрушек»	Учить стихиА.Барто по теме
	Совершенствование наглядно-образного мышления	Укрась платье куклы, продолжи узор Классификация (игрушки – посудаи др.)	Выложи из геометрических фигур машинку, домик и т.д. Чем машина отличатся от машинки, дом от домика
	Моторика		
	Развитие общей и мелкой моторики	Массаж пальцев рук и гимнастика (О.И. Крупенчук) Рисование, лепка по теме	Раскрашивание, штриховка, лепка
	Формирование артикуляционной базы для постановки звуков [Л, Ш, Ж]	Дыхательные, мимические и артикуляционные упражнения (проводим в рамках утренней гимнастики)	Рекомендованы физ. процедуры на дно полости рта. Артикуляционные, дыхательные упражнения
	Фонетика		
	Постановка, автоматизация звука [Л]	Начало автоматизации на материале слов по теме (Кукла Лада, Алла, юла, малыш, лопатка, скакалка)	

	Развитие силы голоса	Самолётик далеко летит и гудит (тихо), близко (громко) Самолётик улетает и прилетает, изменяем звук [Л] от громкого к тихому и наоборот	
	Фонематические процессы		
	Развитие фонематического слуха на звук [Л]	Хлопни в ладоши, когда услышишь звук [Л] (машинка, юла, мишка, кукла, Колобок и т.д.) Так же предлагаем ряды звуков и слогов	
	Формирование навыка выделения первого звука в слове	«Кукла пропала». Предлагаем громко позвать куклу, выделить первый звук (Аня, Оля, Инна, Алла и др.)	Выложить из разрезной азбуки букву, обозначающую первый звук в словах – названиях игрушек
	Словарь		
	Расширение, закрепление и активизация словаря существительных, глаголов, прилагательных по теме «Игрушки»	Назови игрушки, находящиеся в группе. Какими игрушками любят играть мальчики, девочки? Опиши игрушки. Расскажи, как можно играть машинкой, мячом, куклой	Перечисли игрушки, находящиеся в доме. Какие игрушки нужны для игры «Гараж», «Дочки-матери», «Доктор», «Магазин». Попробуй «научить» маму играть в эти игры
	Формирование словообразования: - образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами -к-, -ик-, -ичк-, -чик-; - образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ин-.	Заяц – зайчик, осел – ослик, машина – машинка и т.д. Колин (Васин, Петин, Машин) мячик, мишка, ослик, паровозик и т.д.	Какие игрушки самые любимые, назови их ласково, опиши. Расскажи о своих игрушках и игрушках друзей, братьев и сестер. (Это мой зайчик, а это Петин зайчик. Это Машин домик для кукол и т.д.
	Грамматический строй		
	Закрепление формы винительного падежа существительных единственного числа в беспредложных конструкциях	В песочнице можно увидеть (что?) В коробке для игрушек можно увидеть (что?)…	В магазине игрушек можно купить (что?). В детской комнате можно увидеть (что?) … .

	Дифференциация совершенного и несовершенного вида глаголов	В игре отработать: Я катаю машинку – покатал машинку и т.д.	Я прыгаю – попрыгала, кормлю куклу – покормила и т.д.
	Связная речь		
	Формирование навыка составления и распространения предложений	Работа по сюжетным картинкам из серии «Дети играют». После совместной игры с помощью наводящих вопросов составляем предложения	

Результаты распределения дошкольников по уровням сформированностиречевой системы в начале и в конце учебного года представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты распределения дошкольников по уровням сформированностиречевой системы в начале и в конце учебного года, в %

Структура речевого дефекта	Начало года	Конец года
Речевое развитие в норме	0	66
ФНР	16	16
ФФНР	54	0
ОНР (или СНР)II уровня	6	0
ОНР (или СНР)III уровня	12	12
ОНР (или СНР)IV уровня	12	6

Динамика коррекционной работы, проводимой в течение одного учебного года, показала, что с чистой речью выпущено 66% воспитанников. У 34% дошкольников наблюдаются значительные улучшения в развитии всех компонентов речевой системы, но с ними необходимо продолжить логопедические занятия. Это воспитанники, у которых не закончен этап автоматизации поставленных звуков или дошкольники с тяжелым речевым недоразвитием и сочетанной патологией.

Следует отметить, заинтересованность руководителя мини-садика и воспитателей и родителей в проводимой коррекционной работе. Логопедическая помощь, оказываемая детям в условиях мини-садика, делает это учреждение более конкурентоспособным. Грамотное планирование и реализация индивидуальных коррекционно-развивающих программ для детей с речевой патологией способствует обеспечению равных стартовых возможностей каждого ребенка в дальнейшем.

Список использованной литературы:

1. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001. – 224 с.

2. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.В. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 336 с.

3. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи:учебник / З.А. Репина; Урал. гос. пед. ун-т, ин-т спец. образования. – Екатеринбург: Изд. Г.П. Калинина, 2008. – 140 с.

4. Соловьева С.В. Проектирование индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья: метод. рекомендации / С.В. Соловьева. – 2-е изд. доп. и перераб. – Екатеринбург: ГБОУ ДПО СО «Институт развития образования», 2011. – 169 с.

5. Трубникова Н.М. Логопедические технологии обследования речи: учеб.-метод.пособие / Н.М.Трубникова; Урал.гос.пед.ун-т. – Екатеринбург: Б.И., 2005. – 96с.

6. Федеральные государственные требования к структуре основной образовательной программы дошкольного образования.– М.: УЦ Перспектива, 2011. – 52с.

© Е.В. Каракулова

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ СО СВЕРСТНИКАМИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Киянченко Елена Анатольевна,
доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»
Борисоглебский филиал
г. Борисоглебск, Россия
E-mail: kiyan4enko.elena@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрываются особенности межличностного взаимодействия детей с ОВЗ в группе сверстников, задачи и приемы педагогического сопровождения инклюзивного образования дошкольников.

Ключевые слова: инклюзивная группа, инклюзивное воспитание, межличностное взаимодействие, педагогическое сопровождение.

INTERPERSONAL INTERACTION OF CHILDREN WITH DISABILITIES WITH THEIR PEERS IN INCLUSIVE GROUP OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Kiianchenko Elena,
Associate Professor of Pedagogy and Modern Educational Technologies Chair
Federal State Budget Institution of Higher Education «Voronezh State University»
Borisoglebsk Branch
Borisoglebsk, Russia

Abstract. The article deals with features of interpersonal communication of children with special needs in the peer group, objectives and methods of pedagogical support of preschool children inclusive education.

Key words: inclusive group, inclusive education, interpersonal communication, pedagogical support.

Значительные преобразования в сфере образовательной политики в России связаны с новым подходом к детям, имеющим ограниченные возможности здоровья. В настоящее время ведется работа по обновлению методологического аппарата инклюзии в соответствии с международной практикой, гуманистическими принципами в образовании, модернизируются концептуальные основы специальной педагогики. Внедрение инклюзивного образованиянаправлено на коррекцию нарушений развития у различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание квалифицированной помощи в освоении программы ДОО, социальной реабилитации ребенка и его семьи.

Вобразовательных организациях в инклюзивных группахдошкольников особое внимание уделяется формированию межличностных отношений детей, которые приобретают наиболее выраженный субъектно-объектный характер. С одной стороны, наблюдается снижение конкурентной позиции дошкольников, поскольку соревнованиес детьми с ОВЗ не имеет смысла, поэтомудети

дошкольного возраста начинают проявлять сочувствие, сопереживание, оказывая помощь и поддержку сверстникам с ОВЗ. С другой стороны, присутствие детей с ОВЗ создаёт для других дошкольников возможности для утверждения своего превосходства, повышения значимости, что ведёт к усилению общей конкурентности, повышенной конфликтности. Совместная жизнедеятельность детей, имеющих разные возможности выступает как некий катализатор, усиливающий проявление того или иного начала межличностных отношений. Поэтому эти отношения могут быть основаны либо на взаимопомощи, поддержке, соучастии к детям с ОВЗ (преобладание субъектного начала), либо на их подавлении, обесценивании и игнорировании (преобладание объектного начала).

Как отмечает Е.В. Самсонова, при учете разнообразия индивидуальных особенностей детейособенно остро встает проблема общения между детьми, «выстраивание» отношений внутри группы. Организация совместной жизнедеятельности детей в инклюзивной группе учитывает возможности ипотребности в развитии всех детей группы и решает задачи социального взаимодействия детей на гуманистической основе[1].

Нахождение детей дошкольного возраста с ОВЗ в одном социальном пространстве с нормально развивающимися сверстниками способствует сокращению между ними социальнойдистанции. В тоже время способность включения в обычную группу детей характеризует возможности самого ребенка с ОВЗ, качество работы дошкольной организации, наличия в ней адекватных, комфортных условий для развития воспитанников с особыми потребностями. Поэтому для полноценной функциональной и социальной инклюзии необходима особая организация предметного взаимодействия, межличностных контактов и общения, равноправное партнерство. Связано это с созданием психологической, позитивно-нравственной атмосферы, в которой особый ребенок перестанет ощущать себя не таким как все. Поэтому должны быть созданы благоприятные условия, где ребенок с ограниченными возможностями здоровья может реализовать свое право на образование и обрести право на обычное детство.

Как отмечает Е.Н. Приступа для осуществления инклюзивного воспитания и обучения необходимо формировать у дошкольников умение строить взаимодействие со сверстниками на основе сотрудничества и взаимопонимания. Основой жизненной позиции детского сообщества, по мнению автора, должна стать толерантность.

Инклюзия способствует развитию у здоровых детей терпимости к каким-либонедостаткам сверстников, чувства взаимопомощи и стремления к сотрудничеству. Она направлена на формирование у детей с особыми образовательными потребностями позитивного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения, способствуя более полной реализации потенциала их развития в обучении и воспитании. Инклюзивное обучение обеспечивает равный доступк получению того или иного образования, создает необходимые условия для достижения успеха в образовательной деятельности всеми без исключения детьми.

Основное, что пронизывает всю жизнь инклюзивной группы дошкольников – этонравственная атмосфера принятия и поддержки. При совместном воспитании с учетом индивидуальных особенностей дошкольники приобретают опытсогласования своих интересов с интересами других.

В становлении и развитии отношений дошкольника к социальному миру важную роль играет уровень сформированности его эмоциональных переживаний, которые принимают эмпатический характери возникают в ответ на те или иные состояния окружающих сверстников и взрослых. Устойчивость в проявлении отзывчивого отношения к сверстнику обеспечивается непосредственным включением взрослого во взаимодействие детей, актуализирующим способы проявления отзывчивого отношения друг к другу; индивидуализацией педагогических воздействий. Формированию отзывчивого отношения к сверстникам способствуют: накопление у детей опыта практических действий, направленных на выход из ситуаций собственного эмоционального неблагополучия; формирование умения замечать ситуацию, вызвавшую неблагополучие сверстника и способствовать ее преодолению, применяя способы выражения отзывчивого отношения к нему.

Организация жизнедеятельности детей в инклюзивной группе дошкольниковопирается на решение следующих задач:

- создание общности детей и взрослых (вместе мы – группа), основанной на уважении, интересе к личности каждого члена группы, его индивидуальным особенностям;

- формирование умения устанавливать и поддерживать отношения с разными людьми (младшими, сверстниками, старшими, взрослыми);

- формирование умения поддерживать друг друга;

- развитие коммуникативных навыков и культуры общения, создание позитивного эмоционального настроя; активизация способности выбирать,

планировать собственную работу, договариваться с другими о совместной деятельности, распределять роли и обязанности.

Воспитателю необходимо проводить целенаправленную педагогическую работу с дошкольниками, чтобы переориентировать их с восприятия ситуации на принятие эмоционального состояния сверстника в этой ситуации, его потребностей и интересов.

Педагогическое сопровождение включает разнообразные приемы, направленные на развитие необходимых социальных качеств у дошкольников.

Констатация эмоционального состояния ребенка – партнера по деятельности. Педагог привлекает внимание детей к внутреннему состоянию сверстника, которое тот переживает, побуждая выяснить причину огорчения или радости дошкольника, поощряет словесную характеристику личных переживаний каждого участника деятельности.

Положительная оценка, установка на успех и поощрение достижений каждого из детей в зависимости от его личного вклада. Использование этого приема соотносится с одобрением личной значимости ребенка, который что-либо делает лучше других за счет индивидуальных умений, интересов и склонностей к той или иной деятельности, стимулируя его активность и самостоятельность.

Таким образом, проблема воспитания и обучения детей с ОВЗ в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, т.к. не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно адаптироваться в среду здоровых сверстников.

Индивидуальный образовательный маршрут позволяет постепенно включать таких детей в коллектив сверстников с помощью взрослого, что требует от педагога инновационных психолого-педагогических установок на формирование у детей с ОВЗ умения взаимодействовать в едином детском сообществе.

Список использованной литературы:

1.Инклюзивное образование. Выпуск 4. Методические рекомендации поорганизации инклюзивного образовательного процесса в детском саду/ Составители: М.М. Прочухаева, Е.В. Самсонова. – М.:Центр «Школьная книга», 2010. – 240 с.

2.ПриступаЕ.Н. Междисциплинарное теоретическое обоснование понятия «социальное здоровье» личности ребенка / Е.Н. Приступа // Социальная политика и социология. Междисциплинарный научно-практический журнал. – 2007. - №2 (34). – С. 117-125.

3.Приступа Е.Н. Социальная дезадаптация как этап развития ребенка / Е.Н. Приступа // Отечественный журнал социальной работы. – 2005. - № 4. – С. 46-50.

4.Приступа Е.Н. Воспитание социально здоровой личности как социально-политическая и социально-педагогическая задача / Е.Н. Приступа // Социальная политика и социология. Междисциплинарный научно-практический журнал. –2006. - №1 (29). –С. 107-119.

5.Приступа Е.Н. Здоровье ребенка как социальная ценность / Е.Н. Приступа // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. – 2007. - №1. – С. 176-183.

6.Приступа Е.Н. Социальная работа с лицами с ограниченными возможностями здоровья / Е.Н. Приступа. – М.: Изд-во Форум, 2015. – 160 с.

7.Приступа Е.Н. Социальное здоровье личности ребенка как макросоциальная задача / Е.Н. Приступа // Деп. в ИНИОН РАН №59515, 10.11.2005.

© Е.А. Киянченко

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС

Киянченко Елена Анатольевна,
доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»
Борисоглебский филиал
г. Борисоглебск, Россия
E-mail: kiyan4enko.elena@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены основные задачи и направления организации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации, влияние инклюзии на развитие межличностного взаимодействия детей в детском сообществе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная компетентность дошкольников, образовательная деятельность.

FEATURES OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN ACCORDANCE WITH GEF

Kiianchenko Elena,
Associate Professor of Pedagogy and Modern Educational Technologies Chair
Federal State Budget Institution of Higher Education «Voronezh State University»
Borisoglebsk Branch
Borisoglebsk, Russia

Abstract. The article presents the main tasks and directions of organization of inclusive education in preschool educational organizations, the impact of inclusion on the development of interpersonal interaction of children in the community.

Key words: inclusive education, social competence of preschool children, educational activities.

Одной из задач ФГОС в дошкольном образовании является обеспечение государством равенства возможностей каждого ребенка в период дошкольного детства в получении качественного образования независимо от психофизиологических и личностных особенностей. В связи с этим, особое внимание в стандарте уделяется инклюзивному образованию детей дошкольного возраста.

Инклюзивное обучение предполагает совместное образование детей с особыми образовательными потребностями и нормально развивающихся сверстников в пределах одной группы по разным образовательным маршрутам.

Согласно ФГОС инклюзивное образование должно быть направлено на обеспечение коррекции нарушений различных категорий детей с ОВЗ, оказание им квалифицированной помощи в освоении программы, их всестороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Цель инклюзивного образования заключается в достижении детьми с ограниченными возможностями здоровья определённого социального статуса и утверждении своей социальной значимости, уверенности в своих силах. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также во включении компенсаторных механизмов, развитии своих способностей и достижении успехов при обучении в школе.

Поэтому, основная задача современного детского сада состоит не только в том, чтобы приспособить свою деятельность к ребенку с ОВЗ, но главным

образом – перераспределить ресурсы так, чтобы все дети получили возможность принимать посильное участие в образовательной деятельности и находить пути преодоления трудностей.

Совместное обучение дошкольников с разными стартовыми возможностями возможно, если в образовательном учреждении созданы специальные условия для воспитания и обучения.

Для осуществления полноценной инклюзии необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями и специально организованная образовательно-воспитательная среда дошкольной организации.

Важным моментом является наличие в дошкольной организации хорошо обученной команды специалистов: воспитателей, психологов, социальных педагогов, логопедов.

Необходима психолого-педагогическая коррекция профессионально значимых качеств умений и навыков педагога, и их совершенствование, а так же психопрофилактическая работа по снятию эмоционального напряжения у воспитателей и других сотрудников ДОО.

Важным условием при организации работы в группах комбинирующей направленности, по мнению Е.А. Екжановой и Е.А. Стребелевой, является создание благоприятной предметно-развивающей среды, спокойного эмоционального фона, а также выполнение организационно-педагогических требований:

- обязательное создание доброжелательной атмосферы общения педагога с детьми, детей между собой и с педагогами; педагоги учат детей в группе с заботой относиться к детям, вовлечение их в совместную деятельность, игры и т.п.;

- тесное сотрудничество с родителями, проведение целенаправленной и систематизированной работы с семьей, в которой используют разнообразные формы сотрудничества, что способствует осознанию родителями своих функций и роли в воспитании ребенка.

При работе с детьми с ОВЗ важно обеспечить их социальное благополучие в группе сверстников, высокий уровень социального здоровья, который, по мнению Е.Н. Приступы, представляет собойтакое состояние личности, при которомее биопсихические возможности способствуют установлению равновесия с социальной средой путем адаптации и конструктивной активизации в ней,следуя нравственным социальным нормам.

В связи с этим, особое значение приобретает формирование у ребенка дошкольного возраста социальной компетенции во взаимодействии с окружающими, в том, числе и с детьми с ОВЗ, которая позволяет ему активно и благополучно взаимодействовать в детском сообществе.

Как отмечает Р.С. Буре, социально компетентный ребенок способен организовать плодотворное и позитивное сотрудничество со сверстниками в процессе организации совместной деятельности, проявляет активность и инициативу, замечает затруднения у сверстников и предлагает конструктивные способы их решения, способен договариваться, учитывая интересы и потребности других, сопереживая их неудачам и сорадоваться их достижениям, адекватно проявляя при этом свои чувства.

Инклюзивное образование развивает у дошкольников толерантность, терпимость, милосердие и взаимоуважение. Участники воспитательно-образовательного процесса учатся видеть возможности, которыми обладают дети с ОВЗ, несмотря на имеющиеся у них нарушения.

Таким образом, инклюзивное образование является следующим шагом в развитии образования не только детей с ОВЗ, но и всей образовательной системы. В данный момент, при внедрении ФГОС в систему дошкольного образования, инклюзия в детских садах становится более доступной и реальной. Переход от фронтальных форм обучения дошкольников к интегрированной деятельности, формирование развивающей среды по принципу полифункциональности и вариативности, личностно-ориентированного, индивидуального подхода к ребенку, развитие его самостоятельности, активности и инициативы, внедрение модульной системы проектирования образовательного процесса, всё это способствуетболее высокой эффективности реализации образовательной деятельности в дошкольной организации.

Список использованной литературы:

1. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников: методическое пособие / Р.С. Буре. – М.: Сфера, 2011. – 156 с.

2.Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелова.–М.: Просвещение, 2005. – 272 с.

3.ПриступаЕ.Н. Междисциплинарное теоретическое обоснование понятия «социальное здоровье» личности ребенка / Е.Н. Приступа // Социальная

политика и социология. Междисциплинарный научно-практический журнал. – 2007. - №2 (34). – С. 117-125.

4.Приступа Е.Н. Социальная дезадаптация как этап развития ребенка / Е.Н. Приступа // Отечественный журнал социальной работы. – 2005. - № 4. – С. 46-50.

5.Приступа Е.Н. Воспитание социально здоровой личности как социально-политическая и социально-педагогическая задача / Е.Н. Приступа // Социальная политика и социология. Междисциплинарный научно-практический журнал. –2006. - №1 (29). –С. 107-119.

6.Приступа Е.Н. Здоровье ребенка как социальная ценность / Е.Н. Приступа // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. – 2007. - №1. – С. 176-183.

7.ПриступаЕ.Н. Социальная работа с лицами с ограниченными возможностями здоровья / Е.Н. Приступа. – М.: Изд-во Форум, 2015. – 160 с.

8.Приступа Е.Н. Социальное здоровье личности ребенка как макросоциальная задача / Е.Н. Приступа // Деп. В ИНИОН РАН №59515, 10.11.2005.

© Е.А. Киянченко

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОДИТЕЛЬСКИХ ПОЗИЦИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Костарева Ксения Александровна,
студентка института специального образования
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
г. Екатеринбург, Россия
E-mail: kostareva94@mail.ru
Труфанова Галина Константиновна,
старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и специальной психологии
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
г. Екатеринбург, Россия
E-mail: ya.trufanova-galina@yandex.ru

Аннотация. В статье описано влияние родительских позиций на развитие личности ребенка в современной системе обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Представлен анализ результатов исследования родительских позиций по отношению к детям в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (на примере детей с задержкой психического развития, детей с нарушениями слуха) в сравнении с позицией родителей в отношении нормально развивающихся детей.

Ключевые слова: федеральный государственный стандарт дошкольного образования, родительские позиции, семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья.

A COMPARATIVE ANALYSIS OF PARENTAL POSITIONS IN FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES

Kostareva Ksenia,
Student of the Institute of Special Education
Federal State Budget Institution of Higher Education
«Ural State Pedagogic University»
Yekaterinburg, Russia
Trufanova Galina,
Senior Lecturer of the Department of Special Education
and Special Psychology
Federal State Budget Institution of Higher Education
«Ural State Pedagogic University»
Yekaterinburg, Russia

Abstract. The article describes an influence of parents' positions on the development of the child's personality in the modern system of preschool education. The analysis of the results of study of parental positions towards children in families with children with disabilities (for example, children with mental retardation, and children with hearing impairment) compared with the parents' position towards normally developing children.

Key words: federal state standard of preschool education, parental position, families with children with disabilities.

Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), вступившим в силу на территории Российской Федерации 01.01.2014 г., установлены приоритетные направления работы в виде: повышения социального статуса дошкольного образования, обеспечения равенства возможностей в получении качественного дошкольного образования для каждого ребенка и сохранения единства образовательного пространства Российской Федерации. Согласно ФГОС ДО, подготовка ребенка к школе перестает быть главным целевым ориентиром, им становится воспитание всесторонне развитой, уверенной в себе, инициативной, любознательной и обладающей социально коммуникативными навыками личности.

В ФГОС ДО подчеркивается необходимость работы специалистов образовательной организации с родителями обучающихся. Поскольку семья является субъектом педагогического взаимодействия и социокультурной средой воспитания и развития ребенка, она оказывает наибольшее влияние на характерологические и поведенческие особенности развития личности ребенка. Именно от установок, стиля воспитания и образа жизни родителей зависит успешность воспитания современного, духовно нравственного и самостоятельного человека.

Семья, как ячейка общества и главный институт развития и воспитания детей может быть как положительным, так и отрицательным фактором в развитии и воспитании ребенка. Положительное воздействие на личность ребенка может оказать то, что близкие люди заботятся, помогают ему и он, чувствуя поддержку, быстрее развивается во всех сферах жизнедеятельности. Вместе с тем, семья, как самый близкий круг общения ребенка, способна нанести ему наибольший вред, как в физическом, так и эмоциональном плане. Основным условием положительных влияний на детей является согласие, разумные взаимоотношения родителей и старших членов семьи. Нарушения и недостатки воспитания в семье являются отрицательным психогигиеническим фактором риска.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить факторы, оказывающие влияние на формирование родительских позиций. Этими факторами выступают следующие: образ жизни семьи; педагогическая некомпетентность родителей; привычно конфликтные отношения между членами семьи; национально-культурная принадлежность; личностные особенности каждого члена семьи.

Исследование родительских позиций по отношению к детям дошкольного возраста было осуществлено на базе Федерального государственного казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №260» Министерства обороны Российской Федерации и Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – детского сада компенсирующего вида №486 в городе Екатеринбурге.

В исследовании приняло участие 30 семей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста: 10 семей, воспитывающих нормально развивающихся детей, 10 семей, воспитывающих детей с задержкой психического развития и 10 семей, воспитывающих слабослышащих детей. Возраст родителей от 26 до 35 лет, все семьи социально благополучные.

Для диагностики родительского отношения была использована методика «Тест-опросник родительского отношения (ОРО)», авторы А.Я. Варга, В.В. Столин. Под родительским отношением понимается совокупность чувств по отношению к ребенку, особенности восприятия и принятия его как личность, а также система поведенческих стереотипов, практикуемых родителями по отношению к собственным детям.

Родителям было необходимо выразить свое согласие или несогласие на 61 утверждение. Результаты теста-опросника находят отражение в 5 основных шкалах: «принятие-отвержение», «социальная желательность поведения ребенка» (кооперация), «симбиоз», «авторитарный контроль», «отношение к неудачам ребенка».

Семьи, воспитывающие нормально развивающихся детей в 100% случаев принимают своего ребенка, уважают его индивидуальные особенности и интересы, стремятся проводить время вместе с ним. У 80% семей прослеживается социально желательный образ родительского отношения, то есть, родители заинтересованы в своем ребенке, стремятся помогать ему, и испытывают чувство гордости за него. У 20% семей проявления чувства сотрудничества между детьми и их родителями ситуативны. Симбиотические отношения с ребенком выявлены в 30% семей, что говорит о повышенной тревожности родителей за детей, стремлении удовлетворить все их потребности, оградить детей от трудностей в жизненных ситуациях. У 70% семей диагностирован наиболее адекватный вариант привязанностей, когда родители заботятся о детях, но дают им необходимую самостоятельность. Авторитаризм просматривается у 30% семей. В этом случае родители подавляют индивидуальность ребенка и добиваются от него полного послушания. У 50% семей прослеживается периодическая смена стилей

воспитания или комбинирование их в рамках конкретных жизненных ситуаций. В 20% семей родители предпочитают прислушиваться к мнению детей и стремятся развивать их индивидуальность. У 30% семей проявляются стремление оградить детей от внешнего мира и возможных трудностей жизни, но, вместе с тем, детей считают вполне успешными и их мнения являются важными для родителей. Большая часть семей, а именно 70%, не стремятся инфантилизировать своих детей, признают их состоятельность как состоятельность отдельных личностей и предпочитают верить в своих детей.

Семьи, воспитывающие детей с задержкой психического развития, в 30% случаев испытывают по отношению к своему ребенку негативные чувства, считают, что их ребенок ничего не добьется, и к жизни приспособиться не сумеет. Ситуативные проявления положительных или отрицательных чувств в отношении детей выявлены у 40% семей. И 30% семей принимают детей как индивидуумов, одобряют и поддерживают их. У 50% семей прослеживается социально нежелательный образ родительского отношения, это говорит о том, что родители не заинтересованы в своих детях, не считают нужным помогать им и испытывают раздражение по отношению к детям. Проявления чувства сотрудничества между детьми и их родителями имеют ситуативный характер у 30% семей. Лишь 20% семей интересуются своими детьми, стремятся проводить с ними время, помогать им и испытывают чувство гордости за детей. Симбиотические отношения с ребенком выявлены в 30% семей, это говорит о повышенной тревожности родителей за детей, стремлении удовлетворить все их потребности, оградить детей от трудностей в жизненных ситуациях. У 10 % семей выявлен наиболее адекватный вариант привязанностей, когда родители заботятся о детях, но дают им необходимую самостоятельность. У 60% семей симбиотические привязанности находятся на низком уровне, что говорит о том, что родители предпочитают оставлять ребенка наедине с собой и не интересоваться его проблемами. Авторитаризм просматривается у 60% семей. У 20% семей выявлена периодическая смена стилей воспитания или комбинирование их в рамках конкретных жизненных ситуаций. В этом случае, родители подавляют индивидуальность ребенка и добиваются от него полного послушания. В 20% семей родители предпочитают прислушиваться к мнению детей и стремятся развивать их индивидуальность. У 40% семей отмечается желание приписать детям несостоятельность, излишнюю детскость в суждениях и недоверие в целом к своим детям. Семьи в 40% случаев стремятся оградить детей от внешнего мира и возможных трудностей жизни, но, вместе с тем, детей считают вполне успешными и их мнения являются важными для

родителей. Меньшая часть семей, а именно 20%, не стремятся инфантилизировать своих детей, признают их состоятельность как состоятельность отдельных личностей и предпочитают верить в своих детей.

Семьи, воспитывающие слабослышащих детей, в 50% случаев испытывают по отношению к своему ребенку негативные чувства, считают, что их ребенок ничего не добьется, и к жизни приспособиться не сумеет. У 20% семей проявления положительных или отрицательных чувств в отношении детей являются ситуативными. И 30% семей принимают детей как от индивидуумов, одобряют и поддерживают их. У 50% семей прослеживается социально не желательный образ родительского отношения, это говорит о том, что родители не заинтересованы в своих детях, не считают нужным помогать им, и испытывают раздражение по отношению к детям. У 40% семей проявления чувства сотрудничества между детьми и их родителями непостоянны. Лишь 10% семей интересуются своими детьми, стремятся проводить с ними время, помогать им и испытывают чувство гордости за детей. Симбиотические отношения с ребенком выявлены в 20% семей, это говорит о повышенной тревожности родителей за детей, стремлении удовлетворить все их потребности, оградить детей от трудностей в жизненных ситуациях. У 10% семей выявлен наиболее адекватный вариант привязанностей, когда родители заботятся о детях, но дают им необходимую самостоятельность. У 70% семей симбиотические привязанности находятся на низком уровне, что говорит о том, что родители предпочитают оставлять ребенка наедине с собой и не интересоваться его проблемами. У 40% семей выявлена периодическая смена стилей воспитания или комбинирование их в рамках конкретных жизненных ситуаций. Авторитаризм просматривается у 30% семей. В этом случае, родители подавляют индивидуальность ребенка и добиваются от него полного послушания. В 30% семей родители предпочитают прислушиваться к мнению детей и стремятся развивать их индивидуальность. У 50% семей отмечается желание приписать детям несостоятельность, излишнюю детскость в суждениях и недоверие в целом к своим детям. Наблюдаются стремления оградить детей от внешнего мира и возможных трудностей жизни в 30% семей, но, вместе с тем, детей считают вполне успешными и их мнения являются важными для родителей. Меньшая часть семей, а именно 20%, не стремятся инфантилизировать своих детей, признают их состоятельность как состоятельность отдельных личностей и предпочитают верить в своих детей.

На рисунке 1 представлены сравнительные данные, характеризующие родительские позиции по отношению к нормально развивающимся детям, детям с задержкой психического развития и слабослышащим детям.

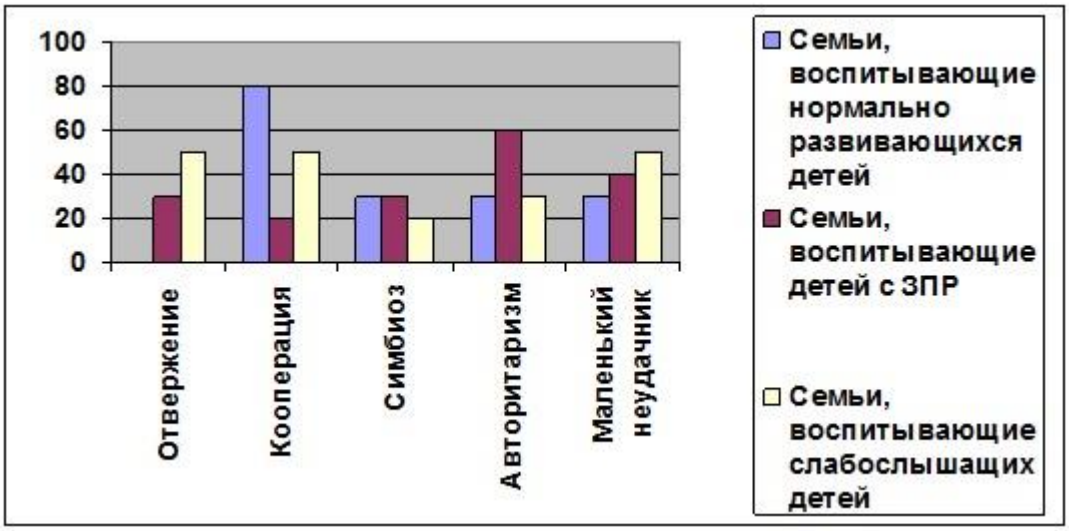


Рисунок 1. – Показатели родительских позиций в отношении (в %)

Таким образом, наиболее благоприятные родительские позиции выявлены в семьях, воспитывающих нормально развивающихся детей. Эти семьи в 100% случаев принимают и в 80% случаев искренне заинтересованы в собственных детях. Семьи, воспитывающие детей с задержкой психического развития, в 60% случаев используют авторитарный стиль воспитания. Семьи, воспитывающие слабослышащих детей, в 50% случаев не заинтересованы в своих детях и испытывают к ним негативные чувства.

Анализ полученных результатов исследования подтверждает необходимость целенаправленной и систематической работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ. Коррекционно-развивающая деятельность должна быть направлена на нормализацию психоэмоционального состояния родителей, на оптимизацию детско-родительских отношений. Именно адекватные родительские позиции и установки способствуют полноценному и всестороннему развитию детей, их непрерывной и успешной социализации.

Список использованной литературы:

1. Блохина С.А. Роль семьи в развитии личности / С.А. Блохина // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. : сб. ст. : в 2 т. / гл. ред. Г.Д. Ахметова. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – Т. 2. – С. 124-127.

2. Денисова Н.Д. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3-7 лет / сост. Н.Д. Денисова. – Волгоград : Учитель, 2012. – 202 с.

3. Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] // Образовательный стандарт дошкольного образования URL: http://минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf (дата обращения 22.05.2016).

© К.А. Костарева, Г.К. Труфанова

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

Кремнева Татьяна Леонидовна,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры психолого-социальных технологий
Института психологии, социологии и социальных отношений
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва, Россия
E-mail: kremneva2004@mail.ru
Кудинова Ольга Николаевна,
магистрсоциальной работы в системе сопровождения детей-сирот
Институт психологии, социологии и социальных отношений
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва, Россия
*E-mail:*olia.kudinova2016@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается процесс организации и реализации инклюзивного образования в детском саду, а также механизмы формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ и социальной адаптации «особенных» детей. Представлен опыт работы частного детского сада «Домовенок» (г. Москва).

Ключевые слова: инклюзивное образование, толерантность, дети с ограниченными возможностями здоровья.

FORMATION OF TOLERANT ATTITUDE TOWARDS CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE PROCESS OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN KINDERGARTEN

Kremneva Tatiana,
Doctor of Pedagogical Science, Professor
Chair of Psychology and Social Technologies
Department of Psychology, Sociology and Social Relations
Moscow City Teacher-Training University
Moscow, Russia

KudinovaOlga,
Master of Social Work in the Social Support System for Orphans,
Department of Psychology, Sociology and Social Relations
Moscow City Teacher-Training University
Moscow, Russia

Abstract. The article reveals the process of the organization and implementation of inclusive education in kindergarten, as well as the mechanisms of formation of tolerant attitude towards children with disabilities and social adaptation of «special» children. The experience of the private kindergarten «Domovenok» is presented (Moscow).

Key words: inclusive education, tolerance, children with disabilities.

Одним из важнейших направлений государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации является процесс поэтапного создания системы всесторонней поддержки семей, имеющих детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Интеграция детей-инвалидов в общество сверстников требует преодоления барьеров, мешающих их нормальному социальному функционированию, создания условий, обеспечивающих их независимое существование, максимальное полноценное социальное и семейное устройство.

Психологическое здоровье всех детей, защита их прав и интересов, психологическая помощь обучающимся рассматриваются сегодня как приоритетная задача социальной системы Российской Федерации в быстро меняющихся условиях современной жизни. Любой ребенок имеет право на социальную адаптацию и реабилитацию. За период своего существования

человеческая цивилизация прошла долгий и противоречивый путь в отношении детей с ограниченными возможностями. Это был путь духовной эволюции общества, на котором встречалось как равнодушие, ненависть и агрессия, так и примеры заботы и милосердия. Только одного не встречалось в былых отношениях – сотрудничества на равных условиях.

Ведущим социально-психологическим фактором интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в жизнь общества является отношение здоровых людей к людям с ограниченными возможностями. Отношение общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья противоречиво. Это обусловлено тем, что в общественном сознании не сформирован позитивный образ человека с ограниченными возможностями здоровья. Большинство не только российских граждан, но и государственных структур не считают таких людей полноценными членами общества, чаще делая акцент на отличиях, чем на интеграции равных прав и возможностей.

Необходимо направлять усилия общества и государства на создание условий для полноценной, максимально независимой жизни людей с ограниченными возможностями здоровья в социуме, но чаще органы государственной власти ориентируют общество на создание изолированной среды обитания для таких людей. Широко распространенная неготовность воспринимать людей с ограниченными возможностями здоровья в качестве равных членов общества вызывает беспокойство.

Сафилиос Ротшильд (1970) в своих исследованиях полагает, что люди с нарушениями являются в обществе меньшинством и разделяют с другими меньшинствами следующие характеристики:

- в обществе им отводится особое место (их поощряют к общению прежде всего «со своими»);
- большинство воспринимает их как «худших» по сравнению с собой;
- их сегрегация рационализируется как происходящая «для их же блага»;
- их оценивают на основе принадлежности к определенной категории, а не индивидуальных характеристик[13, 210].

В целом общество в мире придерживается этих правил, боясь того, чего оно не понимает. Дети с ограниченными возможностями здоровья воспринимаются как «заразная болезнь», а родители – как недостойные люди общества. Мир агрессивен по отношению к семьям с детьми-инвалидами, а семьи с особенными детьми – платят миру тем же, тем самым еще больше вызывая агрессию по отношению к себе. Людям с нарушениями, как правило, не доверяют и считают их морально «хуже» обычных людей.

Дети в раннем возрасте учатся оценивать нарушения и относиться к различным видам нарушений так же, как окружающие их взрослые. В связи с этим появилась необходимость в воспитании толерантности с раннего возраста, а также работа специалиста с семьями с особыми детьми, с первых дней жизни особого ребенка. Тем самым проводя профилактику отказа, а также настраивая родителей на позитивное отношение к ребенку. Важным фактором в формировании отношения к нарушениям является социально-экономическое положение. Р.Л. Марион (1980) отмечает, что родители, принадлежащие к меньшинствам, часто не столь озабочены и подавлены рождением ребенка с нарушениями, как родители, принадлежащие к культурному мейнстриму. В этих группах принятие ребенка и чувство необходимости его защищать встречаются чаще, чем шок неверия, чувство вины и депрессия, описываемые многими авторами как неотъемлемый компонент переживаний родителей из мейнстрима [14, 301].

Одной из социальных проблем современного общества стоит формирование толерантного отношения к людям с ОВЗ и адекватному восприятию их присутствия в разных сферах деятельности. Формировать толерантное отношение к людям с ОВЗ надо с дошкольного возраста и продолжать этот процесс на всех ступенях взросления. На сегодняшний день социальная работа по формированию толерантного отношения к детям с ОВЗ является приоритетной в образовании, так как общеобразовательные учреждения четко подразделяют детей на обычных и «особенных». Это приводит к главной проблеме «особого ребенка»: к ограничениям его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда и к элементарному образованию, а также к проблемам негативного отношения к детям с ограниченными возможностями со стороны сверстников, наличия физических и психических барьеров, мешающих повышению качества образования детей с ограниченными возможностями.

Для реализации прав «особого» ребенка, а также воспитания к нему толерантного отношения, нужно, чтобы общество перестало воспринимать людей с ОВЗ как иждивенцев, а этому может способствовать инклюзивное образование. Оно предполагает реализацию прав ребенка с ОВЗ на совместное обучение с обычными детьми; при правильно организованном учебном процессе дает адекватное восприятие «особенных» детей, а также повышает статус его семьи. Такой процесс образования способствует сотрудничеству детей на равных условиях и способствует развитию толерантности и

социального равенства. Распространение в России процесса интеграции и инклюзии детей с особыми образовательными нуждами является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с «Законом об образовании в Российской Федерации».

Проблема воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, так как не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно адаптироваться в среду здоровых сверстников.

Л.С. Выготский полагал, что задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание условий компенсации его недостатка с учетом не только биологических, но и социальных факторов.

Проблема ребенка, имеющего ограниченные возможности, состоит не в том, что он не может ходить, видеть, слышать или говорить, а в том, что он лишается детства, лишается общения со сверстниками и другими здоровыми детьми, отделяется от обычных детских игр, забот и интересов. Таким детям необходима помощь и понимание не только родителей, но и общества в целом, только так они смогут понять, что они действительно нужны, что их действительно любят и понимают.

Духовно-нравственное состояние общества зависит от того, как воспринимается и какое место в нем занимает человек с ограниченными возможностями. Успешное введение инклюзивной формы обучения возможно лишь в обществе, обладающем здоровой нравственной основой. Опыт осуществления интегративных программ в России и во всем мире привел к постепенному пониманию того, что, с одной стороны, необходим индивидуальный подход, который применяется к детям в интегративных классах, важен каждому ребенку, а не только детям с особыми образовательными потребностями. В процессе работы необходимо находить и использовать такие методы и способы обучения и воспитания, которые откроют новые перспективы для учителя обычной школы в отношении к ученикам с нормативным развитием, а с другой стороны, стало очевидным, что выделение «особых» классов в школах и групп в детском саду часто ведет к исключению «особых» детей из социальной жизни школы и детского сада, создает определенные барьеры в общении и взаимодействии детей. Существование инклюзивного образования, в свою очередь, укрепляет нравственную сторону общества и даст возможность «особенным» детям не быть исключенными из социальной жизни общества.

Для осуществления инклюзивного воспитания и обучения необходимо формировать у дошкольников умение строить взаимодействия на основе сотрудничества и взаимопонимания. Основой жизненной позиции общества должна стать толерантность.

Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание других культур, способов самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Под толерантностью не подразумевается уступка, снисхождение или потворство. Проявление толерантности также не означает терпимости к социальной несправедливости, отказа от своих убеждений или уступки чужим убеждениям, а также навязывания своих убеждений другим людям [1, 10].

Инклюзия помогает развивать у здоровых детей терпимость к психическим недостаткам сверстников, чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству. Данное образование способствует формированию у детей с особыми образовательными потребностями положительного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения, а также более полной реализации потенциала развития в обучении и воспитании.

Индивидуальный образовательный маршрут предполагает постепенное включение таких детей в коллектив сверстников с помощью взрослого, что требует от педагога новых психологических установок на формирование у детей с нарушениями умения взаимодействовать в детском коллективе. Дети с особыми образовательными потребностями могут реализовать свой потенциал лишь при условии начатого и адекватно организованного процесса воспитания, удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, определенных характером нарушения в их развитии (Н.Н.Малафеев, О..И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, О.С.Никольская) [6, 10].

В современной мировой психолого-педагогической теории и практике в течение нескольких десятилетий вопросы инклюзивного образования остаются по-настоящему актуальными. Термин «инклюзивное образование» был предложен ЮНЕСКО в дополнение к термину «интегрированное образование». «Инклюзивное образование – это целостный феномен, предполагающий равный доступ к качественному образованию всех детейбез исключения, базирующиеся на гуманизме, развитии интеллекта и творческих способностей, балансе интеллектуальных, этнических, эмоциональных и физиологических компонентов личности» [3, 9].

Инклюзивное образование – признанный на международном уровне инструмент реализации права каждого человека на образование, зафиксированного во Всеобщей декларации прав человека в 1948 г., Всемирной декларации об образовании для всех, принятой в Джонтьене в 1990 г., а также в Дакарских рамках действий, принятых Всемирным форумом по образованию в 2000 г., в Конвенции ООН о правах инвалидов в 2006 г., в Законе Российской Федерации «Об образовании» в 1992 г. и Конституции РФ.

Инклюзивное образование – это результат развития идей гуманизма. Он основывается на исключительности и уникальности человеческой личности, ее праве на достойную жизнь независимо от физического состояния, праве владеть всеми ценностями и достижениями современной цивилизации [2, 82].

«Цель инклюзивного образования – дать всем учащимся возможность наиболее полноценной социальной жизни, самого активного участия в коллективе, местном сообществе, тем самым, обеспечивая наиболее полное взаимодействие и заботу друг о друге, как членах сообщества» [16, 179].

Проведя в 2015 г. мониторинг мероприятий, которые организуют администрация города, благотворительные фонды, государственные организации, было выявлено, что проводится достаточно много мероприятий для «особенных» детей, но сами дети с ОВЗ являются пассивными слушателями, а не участниками. Поэтому для развития коммуникативных навыков поведения в детском коллективе, а также для воспитания толерантного отношения у обычных детей и их семей был организован театральный кружок «Мы больше, чем простодрузья» в детском саду «Домовенок». Данный проект был организован как один из методов адаптации «особенных» детей. В постановках участвуют здоровые дети, а наравне с ними принимают участие дети с ОВЗ. Также в проекте приняли участие родители этих детей. При необходимости детей с ОВЗ сопровождал тьютор.

Данный проект показал, что социальная адаптация детей с ограниченными возможностями и их интеграция со здоровыми детьми в реализации театральных постановок помогает им самоутвердиться, а в здоровых детях воспитать милосердие, терпимость и отзывчивость. Данный опыт показал, что важную роль при интеграции детей-инвалидов в среду здоровых сверстников играет правильный выбор досуговой сферы как метод социальной адаптации. В реализации данного проекта большое внимание уделялось работе с семьёй. Активное участие родителей «особенных» детей и здоровых детей в ходе реализации проекта дало возможность адекватно воспринимать друг друга.

С целью конкретизации потребностей в дополнительной информационной и методической поддержке относительно инклюзивного образования как метода социальной адаптации было проведено анкетирование, в котором приняли участие 30 респондентов.

Анализ ответов показал неоднозначное отношение респондентов к перспективе инклюзивного обучения детей с нарушениями развития:

- 46% уверены, что данное образование невозможно;

- 24% считают, что процесс инклюзивного образования возможен, но общество не готово его принять;

- 10% полагают, что инклюзивное обучение необходимо, но для эффективной реализации потребуется изменить систему образования, что может способствовать негативному отношению общества;

- 13% считают, что переход к инклюзивному образованию необходим, но переход будет трудным;

- 7% респондентов полагают, что реализовать инклюзивное образование можно уже сегодня.

Также был предложен вопрос: «С какими ограниченными возможностями здоровья, по Вашему мнению, дети могут обучаться совместно?» 19% допускают совместное обучение с детьми, имеющих проблемы в опорно-двигательной системе, 11% – с легкой формой аутизма, 50% – не готовы видеть детей с ОВЗ в общеобразовательном классе, 20% – затрудняются ответить.

Данное исследование показало, что большинство опрошенных респондентов не готовы принять инклюзивное образование, так как они не понимают, что это такое и как оно должно реализовываться. Поэтому должно быть больше информации о тех общеобразовательных учреждениях, которые успешно реализуют инклюзивное образование.

Основным направлением социальной работы в реализации методов толерантного воспитания является социальное партнерство. Оно направлено на мониторинг и сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями и их семей, а также на создание благоприятной психологически безопасной среды для каждого учащегося не только в стенах образовательного учреждения, но и за его пределами.

Реализация проекта «Мы больше, чем просто друзья» показал, что театральная деятельность с участием обычных и «особенных» детей дает шанс адекватно оценить способности всех детей, а участие родителей в данном проекте позволяет обществу быть более толерантным друг к другу. Данное мероприятие является способом социального сопровождения семей с детьми с

ОВЗ, поэтому должно проводиться регулярно. Такая форма социального сопровождения строится в результате дружеского и адекватного восприятия друг друга и позволяет детям и их семьям быть реализованными в общественной жизни, что способствует воспитанию толерантных отношений.

Реализация данного проекта позволила:

- снизить дефицит общения ребенка с ОВЗ;
- снизить изоляцию детей данной категории в социуме;
- приобрести друзей среди здоровых сверстников;
- больше узнать здоровым детям, а также их родителям о проблемах детей с ограниченными возможностями здоровья;
- научиться здоровым детям деликатности, терпимости, пониманию своих сверстников с ограниченными возможностями здоровья;
- организовать для родителей консультации специалистов.

Итак,в этой статье мы обобщили, что инклюзия – долгий, но необходимый проект, требующий реализации, так как он дает возможность адекватно оценить всех детей независимо от их возможностей. Также инклюзивное образование дает шанс обществу стать толерантным и милосердным по отношению друг к другу.Реализовывать первую ступень инклюзивного образования нужно с дошкольных образовательных учреждений, так как дети в таком возрасте склоны оправдывать неумение или незнание своих сверстников, потому что сами недавно этому научились. Театральная деятельность – это один из методов «аккуратного» вхождения «особенных» детей в группу здоровых сверстников. Этот метод дает возможность реализовать себя, понять, кто на что способен, а также прочувствовать эмоциональное состояние другого на себе, проживая определенные ситуации.

Все это подтверждают слова Бернарда Шоу:«Теперь, когда мы научились летать по воздуху, как птицы, плавать под водой, как рыбы, нам не хватает только одного: Научиться жить на земле как люди».

Список использованной литературы:

1. Абдулатипов Р.Г.Этнополитология: учеб. пособие / Р.Г. Абдулатипов. – СПб.: Питер, 2004. – 320 с. – С. 38.

2. Гайдукевич С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения / С.Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с. – С. 9.

3. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной

конференции. 19-20 июня 2008 года. –СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 215с. – С. 17.

4. Кремнева Т.Л. Интернационализация образовательных программ бакалавриата в области социальной работы / Т.Л. Кремнева // СОТИС – социальные технологии, исследования. – 2014. - №4 (66). – С. 77-80.

5. Кремнева Т.Л. Современные модели подготовки кадров для социальной работы в странах Британского Содружества: монография: М-во образования и науки Российской Федерации, Московский пед. гос. ун-т / Т.Л. Кремнева. – Тамбов, 2006. – 156 с.

6. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Н.Н. Малофеев. – М.: Изд-во Института коррекционной педагогики РАО, 2006. – 16с. – С. 25.

7. Приступа Е.Н. Междисциплинарное теоретическое обоснование понятия «социальное здоровье» личности ребенка / Е.Н. Приступа // Социальная политика и социология. Междисциплинарный научно-практический журнал. – 2007. - №2 (34). – С. 117-125.

8. Приступа Е.Н. Социальная дезадаптация как этап развития ребенка / Е.Н. Приступа // Отечественный журнал социальной работы. – 2005. - №4. – С. 46-50.

9. Приступа Е.Н. Воспитание социально здоровой личности как социально-политическая и социально-педагогическая задача / Е.Н. Приступа // Социальная политика и социология. Междисциплинарный научно-практический журнал. –2006. - №1 (29). – С. 107-119.

10. Приступа Е.Н. Здоровье ребенка как социальная ценность / Е.Н. Приступа // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. – 2007. - №1. – С. 176-183.

11. Приступа Е.Н. Социальная работа с лицами с ограниченными возможностями здоровья / Е.Н. Приступа. – М.: Изд-во Форум, 2015. – 160 с.

12. Приступа Е.Н. Социальное здоровье личности ребенка как макросоциальная задача / Е.Н. Приступа // Деп. в ИНИОН РАН №59515, 10.11.2005 г.

13. Селигман М. Обычные семьи, особые дети / М. Селигман; пер. с англ. – 3-е изд., стер. – М.: Теревинф, 2013 – 368с. – (серия «Особый ребенок»). – С. 41.

14. Толерантность в культуре и процесс глобализации / учреждение Российской академии наук. Ин-т философии РАН, Акад. гуманитар. исслед. – М.: Гуманитарий, 2010 – 488 с. – С.45.

15. Фатеева Т.Н. Возможности профилактической работы с подростками в условиях Центров социальной помощи семье и детям / Т.Н. Фатеева // Вестник московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2009. - №1. –С. 192-197.

16. Ярская-Смирнова Е.Р. Социальная работа с инвалидами: учеб. пособие / Е.Р. Ярская-Смирнова, Э.К. Наберушкина.–2-е изд., изм. и доп. – Рек. УМО вузов по социальной работе. – СПб.: Питер, 2004. – 320 с. – С.56.

© Т.Л. Кремнева, О.Н. Кудинова

ЭТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Круглова Наталья Станиславовна,
инструктор по физической культуре
МАДОУ ЦРР – детский сад №45 «Добринка»
г. Ульяновск, Россия
E-mail: natusikreal@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь физического и нравственного воспитания детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной образовательной среды. Представлены опыт работы массового детского сада по социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, физическое воспитание, нравственное воспитание.

THE ETHICAL COMPONENT AS A PART OF THE PHYSICAL EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Kruglova Natalya,
Physical Education Instructor of Kindergarten №45 «Dobrinka»
Ulyanovsk, Russia

Abstract. In the article the interrelation of physical and moral training of children of preschool age in the conditions of the inclusive educational environment is considered. The experience of mass kindergarten on social adaptation of children with limited opportunities of health is presented.

Key words: children with limited opportunities of health, physical training, moral education.

В настоящее время в России происходит процесс интеграции детей с ограниченными возможностями физического или психического здоровья в дошкольные образовательные организации. Федеральный государственный образовательный стандарт (2013 г.) определил необходимость обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), создание благоприятных условий для их развития, учитывая индивидуальные потребности ребёнка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья.

Кто такие дети с ограниченными возможностями здоровья? Это малыши с синдромом Дауна, страдающие ДЦП, аутизмом, задержкой развития, слабослышащие, глухие, слепые детки или дети с инвалидностью по любой другой причине. Все чаще именно такие дети принимаются в массовые детские сады. Такой подход в обучении детей с особыми образовательными потребностями позволяет реализовать инклюзивную модель образования, являющуюся относительно новой формой. Данная модель может рассматриваться как путь и как одно из возможных средств более успешной социализации в обществе лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Учитывая, прежде всего, гуманистические принципы педагогики и психологии в сфере образования лиц с особыми потребностями, инклюзия позволят не только особым образом осваивать общеобразовательные программы, но и обрести навыки социальной адаптации, реализовывать собственную жизненную компетентность. Включение инклюзивного воспитания в условиях обычного детского сада позволяет ориентироваться непосредственно на всех участников процесса, а не только на особенно уязвимые категории детей с ограниченными возможностями.

Таким образом, процесс совместного обучения и воспитания детей с ОВЗ и детей с нормальным развитием взаимополезен. Дети с ОВЗ получают возможность контактов с нормально развивающимися сверстниками,

позволяющую в полной мере использовать социальный аспект реабилитации воспитанников, имеющих инвалидность. Подобная практика позволяет в полной мере удовлетворить образовательные потребности детей, ведь около 25 процентов из них по ряду заболеваний могут обучаться в массовых общеобразовательных школах. Все это формирует у детей готовность к преодолению жизненных трудностей, умение планировать разные аспекты своей жизни, взаимодействовать с людьми.

Дети с нормативным развитием, вовлеченные в инклюзию, имеют более выраженные коммуникативные навыки и ведут себя более активно, чем в группах, состоящих только из нормативно развивающихся сверстников. У них больше знаний о том, что означают «ограниченные возможности», и более высокие баллы по шкалам принятия людей с ограничениями, чем у детей, посещающих обычные группы.

Каждый год МАДОУ №45 г. Ульяновска принимает детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Работа с такими детьми планируется в соответствии с подпрограммой детского сада «Коррекционная работа в ДОУ». Реализация образовательной области «Физическое развитие» основывается на принципе интеграции взаимодействия взрослого и ребенка. Учитывая, что именно в дошкольном возрасте осуществляются наиболее интенсивный рост и развитие важнейших систем организма и их функций, закладывается база для всестороннего развития физических и духовных способностей детей, физическое воспитание направлено на решение оздоровительных, образовательных и воспитательных задач.

При осуществлении индивидуального подхода в физкультурно-оздоровительной работе, обращается внимание на такие расстройства поведения у детей, как агрессивность, двигательная и эмоциональная сверхактивность. На занятиях по физкультуре используются элементы психогимнастики, учим детей выражать в пантомимике чувство гнева, злости, грусти, страха и радости. Так, в игре «Волк во рву» дети показывают злого волка, волка в гневе, в игре «Пожарные на учении» изображают радость за спасенных погорельцев.

Личностные особенности детей (умение контактировать с другими людьми, самооценка и уровень притязаний) корректируются педагогом во время проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий. Дети, чувствующие дискомфорт при контакте со сверстниками и взрослыми, не уверенные в своих силах, испытывают разнообразные страхи и опасения. Такие дети постоянно находятся в ожидании неудачи или неприятности, пребывают в

состоянии непрерывного напряжения, граничащего со стрессом. Проводя физкультурные занятия, педагог создает у воспитанников чувство защищенности, привязанности, доверия к взрослым, окружающему миру. Только в таких условиях дети будут способны эмоционально сопереживать друг другу. Именно на физкультурном занятии предоставляется возможность для ребенка самореализоваться в деятельности, которая основана на активности и позволяет пережить «гордость за достижения» («Я сегодня поймал мяч», «Я тренировался и перепрыгнул ручей») Такая адекватная самооценка обеспечивает ребенку самоуважение.

Отсутствие навыков общения и несформированность механизмов саморегуляции затрудняет внедрение ребенка с ОВЗ в детскую группу. Но если нормально развивающийся ребенок самостоятельно овладевает навыками общения и взаимодействия, то у «особого ребенка» эти навыки могут сформироваться только в результате специальной работы.

Игра выступает ведущим видом детской деятельности, в ней возникает ситуация нравственного выбора, реальных отношений сотрудничества, взаимопомощи. Именно в подвижной игре, играя роль слабых, трусливых персонажей, ребенок лучше осознает и конкретизирует свой страх, а в роли сильного героя ребенок приобретает чувство уверенности, что он, как и герой, способен справляться с трудностями.

Положительный результат дает внедрение этических ситуаций при проведении подвижных игр. Например, в игре «Зайцы в огороде» для использования в речи форм благодарности и просьбы пойманные зайцы вежливо просят сторожа отпустить их на свободу. В игре «Самолеты» МЧС летит спасать геологов, уток, попавших в мазут. В игре «Перелет птиц» пернатые друзья помогают друг другу держаться за ветки (рейки), кормят старую птицу, ищут для нее корм. И таких ситуаций множество: не хватило скакалки и мяча; разбросанное оборудование необходимо убрать; товарищ упал – надо пожалеть; сверстник победил – а ты способен радоваться вместе с ним?; сломался обруч – ты скажешь об этом?

Проводя физкультурное занятие, нельзя проходить мимо конфликтных ситуаций, возникающих среди детей. При этом взрослый выступает в качестве нравственного образца, с которым ребенок сравнивает свое поведение, действует нравственно во имя одобрения со стороны взрослого. Через оценку взрослого ребенок приходит к закреплению в своем поведении положительных эталонов, что способствует тому, что он в дальнейшем, в альтернативной ситуации сможет совершить моральный выбор.

Именно в условиях коллективной деятельности со сверстниками правила поведения лучше усваиваются и соблюдаются, ребенок соотносит свое поведение с поступками других детей как соответствующие или не соответствующие образцу, правилу. Вступая в контакт со сверстниками, дети учатся «языку общения», приобретают навыки коллективной жизни, получают возможность обмениваться знаниями, оценками, сравнивать себя друг с другом. Здесь формируется умение принимать критику без обид, видеть недостатки собственного поведения при оценивании физических умений и навыков детей при подведении итогов. Большая роль отводится воспитанию культуры чувств, когда выражается радость от победы, сожаление при проигрыше, раскаяние от нарушения правила, выражение сожаления к проигравшему. В этом смысле взаимоотношения со сверстниками составляют базу для познания человеком самого себя.

Нравственные правила, предъявляемые детям в различных видах деятельности, обеспечивают общность требований к ним и тем самым являются основой формирования устойчивого стереотипа морального поведения. Нравственные понятия и представления о добре и зле, щедрости и жадности, трудолюбии и лени, правдивости и лживости становятся «сквозными» через все виды деятельности.

Включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс дошкольной организации изменяет, прежде всего, установки взрослых на детей – у всех детей есть особенности. Посещая обычную группу, дети с ограниченными возможностями здоровья приобретают элементарные навыки общения, делают первые маленькие шаги на пути социализации. Ведь жить им предстоит в социальном мире, в человеческом обществе. Большая победа, если этот первый опыт оказывается удачным, и ребенок получает возможность развиваться наравне со своими сверстниками нравственно и физически.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т.19. - №1. – С.5-16.

2. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду: Методические материалы в помощь психологам и педагогам / Е.А. Алябьева. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 88 с.

3. Ертанова О.Н. К вопросу о терминологии / О.Н. Ертанова // Возможности реабилитации детей с умственными и физическими

ограничениями средствами образования: Сб. научных трудов ИПИ РАО / Сост. М.В.Громова, В.К.Зарецкий и др. – М.: ИПИ РАО, 1995. – С. 284-288.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: http://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2013/10/03/fgos-doshkolnogo-obrazovaniya-poslednyaya-redaktsiya.

© Н.С. Круглова

ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Кузьменко Татьяна Александровна,
заместитель заведующего по воспитательно-методической работе
АНО ДО «Планета детства «Лада» Детский сад № 189 «Спутник»
г. Тольятти, Россия
Авитиди Марина Геннадьевна,
учитель-дефектолог
АНО ДО «Планета детства «Лада» Детский сад №189 «Спутник»
г. Тольятти, Россия
E-mail: metod189@pdlada.ru

Аннотация. В статье представлен материал по психолого-педагогическому сопровождению детей с нарушением слуха в группах комбинированной направленности. Рассматривается вопрос инклюзивного образования детей с нарушениями слуха, особенности детей с нарушениями слуха, организации режимных моментов и развивающей предметно-пространственной среды для психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением слуха в группах комбинированной направленности с учётом Федерального Государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Статья адресована педагогам дошкольных образовательных учреждений, родителям, студентам педагогических вузов.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, дети с нарушением слуха, особенности организации воспитательно-образовательной работы, психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением слуха, предметно-развивающая среда детского сада.

APPROACHES TO ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FORPRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Kuzmenko Tatyana,
Deputy of Manager on Educational and Methodological Work,
«Planet of Childhood of «Lada»
Kindergarten №189«Sputnik»
Tolyatti, Russia
Avitidi Marina,
Teacher-Defectologist of «Planet of Childhood of «Lada»
Kindergarten №189«Sputnik»
Tolyatti, Russia

Abstract. The article presents the material on psycho-pedagogical support of children with hearing impairment in the groups of combined orientation. The authors analyze the issue of inclusive education of children with hearing impairments, especially children with hearing impairments, organization of the regime moments and developing spatial environment for the psycho-pedagogical support of children with hearing impairment in the groups of combined orientationaccording to the Federal State Educational Standard of preschool education. The article is addressed to teachers of preschool educational institutions, parents, students of pedagogical universities.

Key words: inclusive education, children with hearing impairment, especially the organization of educational work, psychological and pedagogical support of children with hearing impairment, the subject-developing environment of the kindergarten.

О создании необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья говорится в Концепции интегрированного обучения лиц с ОВЗ, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» раздел VII, параграф 6. К условиям данные документы относят специальные педагогические подходы, методы и способы общения и условия организации инклюзивного образования лиц с ОВЗ с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Концепция организации образовательного процесса воспитанников с нарушением слуха заключается в модифицировании смысла коррекционного дошкольного образования с идеи «адаптации ребенка к условиям образования» на «адаптацию педагогической системы детского сада к образовательным потребностям дошкольников с ОВЗ», осуществление изменений в структуре организации, в располагаемых и используемых ресурсах с целью приведения их в соответствие с условиями инклюзивного образования для детей с нарушением слуха и детей в норме.

Статистические данные Департамента здравоохранения г.о. Тольятти констатируют, что за последние несколько лет увеличилось количество детей снарушением слуха поступающих в детские сады нашего города. Вследствие чего значительно возрос интерес к возможностям инклюзивного образования таких детей. Инклюзивное образование, прежде всего, направлено на социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья, на адаптацию к условиям жизни в обществе, личностное развитие дошкольников. Реализация такого подхода возможна только в процессе длительной систематической работы, направленной на обогащение общего развития, приобщение ко всему, что доступно слышащим детям, коррекцию отклонений в развитии дошкольников с нарушением слуха.

Задачи:

1. Обеспечить психолого-педагогического сопровождение детей с нарушением слуха.

2. Повысить профессиональную компетентность педагогических кадров для решения задач ООП с детьми с нарушением слуха.

3. Оказать помощь родителям (законным представителям) в воспитании детей с нарушением слуха, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений развития.

4. Совершенствовать условия в предметно-пространственной среде детского сада, предоставляющего образовательные услуги детям с нарушением слуха.

Дети с нарушением слуха при сохранном интеллекте могут полноценно овладеть культурой своего народа и теми средствами общения, которые приняты в данном обществе: устной и письменной формами речи.

Особенности детей с нарушением слуха.

К категории детей с нарушениями слуха относятся дети, имеющие стойкое нарушение слуховой функции, при котором речевое общение с

окружающими посредством устной речи затруднено (тугоухость) или невозможно (глухота).

Тугоухость – стойкое понижение слуха, вызывающее затруднения в восприятии речи. Тугоухость выражена в различной степени – от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости. Детей с тугоухостью называют слабослышащими детьми.

В настоящее время появилась новая категория детей с нарушенным слухом – имплантированные, отличающиеся и от глухих, и от слабослышащих детей. Этим детям проведена операция по кохлеарной имплантации (КИ) (вживление электродов в улитку).

В настоящее время диагностику состояния слуха определяют в перинатальных центрах у новорожденных на третий день рождения, однако состояние слуха ребенка может измениться в любой период его жизни по причине заболеваний инфекционного характера, травм.

Особенности физического развития детей с нарушением слуха являются следствием нарушения деятельности слухового анализатора.

Наиболее часто встречаются следующие особенности физического развития:

- несоответствие физических показателей развития возрастным показателям развития;
- снижение двигательной активности;
- несформированность разных видов основных движений: более поздние сроки овладения ими, трудности выполнения в новых, меняющихся условиях;
- нарушения статической и динамической координации и равновесия;
- нарушения мелкой моторики;
- наличие специфических двигательных нарушений, вызванных боязнью высоты, несовершенством вестибулярной функции, особенностями зрительного и тактильного восприятия.

Особенности психологического развития детей с нарушением слуха.

Как показывают наблюдения, нарушение функции слухового анализатора и связанное с этим нарушение развития речи приводит к общему недоразвитию познавательной деятельности.

1. Слабо развиты когнитивные функции: кратковременная память (зрительная и слуховая), слабая произвольность. Слабо развито воображение, речь. Логическое мышление требует высокого уровня речевого развития,

поэтому у таких детей преобладает наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, которое формируется позднее общих возрастных норм.

2.Слабо развита эмоционально-волевая сфера: повышенная ранимость, резкие перепады настроения, яркие эмоциональные реакции на ситуацию, слабая эмоционально-волевая регуляция.

3. Слабая мотивация учебной деятельности проявляется вследствие недостаточной сформированности эмоционально-волевой сферы. Однако, у слабослышащих детей посещавших детский сад, учебно-познавательные мотивы значительно выше, чем у детей, не получивших дошкольной подготовки. Интерес к результату учебной деятельности проявляется в стремлении получить положительную оценку со стороны педагогов и сверстников и характеризует своеобразное развитие личности детей с нарушением слуха.

Особенности социального развития детей с нарушением слуха.

Дети с нарушением слуха испытывают трудности в общении, у них часто появляется негативное отношение к речевому общению, что проявляется в невозможности высказать своё пожелание и тогда проявляются повышенная плаксивость и обидчивость либо наоборот агрессивность. Наблюдается обедненность речи. Речь представлена в виде отдельных слов и коротких фраз, преобладают существительные и глаголы, очень мало прилагательных, наречий и других частей речи. Дети с нарушением слуха пользуются в обычной для них обстановкеневербальными средствами общения: экспрессивно-мимическими (улыбка, взгляд, жесты, выразительные локализации), предметно-действенными (движения, позы приближения, протягивание взрослому вещей, выражение протеста).

Особенности организации воспитательно-образовательной работы с детьми с нарушением слуха.

Показателем инклюзии воспитанников с нарушением слуха является полноценное проживание ребенком периода пребывания в детском саду. Под полноценным проживанием понимается успешное развитие ребенка на основе показателей динамики развития ребенка с нарушением слуха, реализация склонностей и возможностей ребенка в разнообразных видах деятельности.

В непосредственно образовательную деятельность введены:

- игры на развитие мыслительной деятельности и формирование психических функций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения);

- элементы развивающих упражнений и игры по развитию слухового восприятия и формированию произношения;

- в индивидуальные коррекционные занятия включены компьютерные программы по формированию произношения, развитию слухового восприятия и развитию мыслительной деятельности («Мир за твоим окном», «В городском дворе», «Лента времени»).

Непосредственно образовательная деятельность проводится подгруппой и малой подгруппой (2-3 ребенка), а также индивидуально со специалистами. Состав группы детей по усмотрению педагога может быть постоянным или меняющимся (в зависимости от возраста, уровня развития детей, их психологических особенностей, поставленных задач).

В *блок совместной деятельности взрослого и детей* включена непосредственно образовательная деятельность (основные формы проведения: игра, наблюдение, экспериментирование, разговор, решение проблемных ситуаций, проектная деятельность и др.). Решение образовательных задач осуществляется также в ходе режимных моментов.

Блок самостоятельной деятельности детей с нарушением слуха в условиях комбинированной группы включает технологии по взаимодействию человека с природой и обществом: человек – общество; человек – природа; человек и его здоровье.

В пределах этих направлений педагоги организуют эстетическое, экологическое, социально-личностное развитие с использованием различных форм организации детской деятельности (знакомят их с правилами поведения на улице, в обществе, в учреждении; формируют бережное отношение к своему здоровью, природе; воспитывают любовь к своему дому, району, городу, знакомят с событиями сегодняшнего дня).

При проведении занятий наряду с ведущим педагогом (воспитателем) задействуется учитель-дефектолог и педагог-психолог, осуществляющий сопровождение детей с нарушением слуха. В его задачу входит ненавязчивое и деликатное осуществление сопровождения ребенка с нарушением слуха без отвлечения внимания детей от воспитателя. Роль ведущего педагога и педагога «поддержки» может меняться в зависимости от вида деятельности.

При проведении занятий фронтально с группой детей обращается особое внимание на подготовку детей с нарушением слуха к участию в совместной деятельности.

Во второй половине дня воспитатель организует совместную деятельность со всей группой, учитель-дефектолог проводит индивидуальную работу с детьми с нарушением слуха по коррекции произношения, развитию слухового восприятия, общему развитию речи.

Специфика образовательного процесса в группе комбинированной направленности состоит в том, что во второй половине дня воспитатель работает по заданию учителя-дефектолога и педагога-психолога (коррекционный час) над исправлением у детей речевого нарушения и развитием психических процессов. Содержание работы определяют учитель-дефектолог и психолог. Они оставляют задание для индивидуальной работы в «Тетради взаимодействия специалистов, воспитателей и родителей воспитанников». Чтобы обеспечить оптимальную эффективность «коррекционного часа», воспитатель организует параллельную работу детей: для одних дошкольников – подбираются знакомые дидактические игры, для других – графические задания и упражнения, один ребенок или микрогруппа (2-3 ребенка) занимается непосредственно с воспитателем. Индивидуально воспитатель занимается 10-15 минут, затем дети меняются местами.

Режимные моменты жизни в саду дети проживают вместе. Это позволяет нивелировать такую негативную сторону как разобщенность, способствует формированию толерантного отношения друг к другу.

В блок организации дополнительного образования вне детского сада при активном участии родителей воспитанников входят экскурсии, посещение музеев, театров, достопримечательностей города. Сюда относится и организационная работа с родителями воспитанников при проведении праздников, конкурсов, выставок в детском саду.

Особенности организации психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением слуха предлагаем рассмотреть, через создание условий для инклюзии непосредственно в группе, которую посещает дошкольник.

Эти материалы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Циклограмма
организации психолого-педагогического сопровождения
детей с нарушением слуха в режиме дня
групп общеразвивающей и комбинированной направленности.

№ п/п	Компоненты режима дня	Особенности содержания деятельности с детьми, имеющими проблемы в психическом и физическом здоровье
1	Прием детей	Обратить внимание на наличие слуховых аппаратов или речевых процессоров кохлеарных имплантов у детей Обязательно проверить работу слуховых аппаратов и речевых процессоров, наличие запасных батареек, что позволит ребёнку

		полноценно слышать в течение всего дня
2	Утренняя гимнастика	Использование приема наглядно-зрительной ориентации (схемы, пиктограммы для слабослышащих) Включение упражнений на развитие сенсомоторных координаций
3	Прием пищи	Проговаривание ребенком и воспитателем действий во время дежурства, приема пищи. Проговаривание меню
4	Непосредственно образовательная деятельность: А) образовательные области «Познавательное развитие», «Развитие речи», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие» Б) образовательная область «Физическая культура» В) плавание	Включение в занятие психогимнастики, фонетической ритмики (схемы, пиктограммы для слабослышащих) Сопряженное, отраженное и самостоятельное воспроизведение речевого материала Упражнения по развитию способности различать и опознавать звуки окружающей среды и речевого материала по темам программы Артикуляционная гимнастика Упражнения на развитие речевого дыхания Использование приема наглядно-зрительной ориентации (схемы, пиктограммы для слабослышащих) Включение упражнений на развитие зрительно-сенсомоторной, слухомоторной и слухоглазомоторной, вестибулярно-слухомоторно-ритмической координации Упражнение на развитие речевого дыхания Развитие общей координации движений Стимуляция деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем (согласованность дыхания с движением) Укрепление мышц спины
5	Прогулка	Включение упражнений на развитие зрительно-сенсомоторной, слухомоторной и слухоглазомоторной, вестибулярно-слухомоторно-ритмической координации, упражнения на развитие слухового восприятия (слушание и различение звуков природы) Сопряженное, отраженное, самостоятельное проговаривание во время игр и наблюдений за явлениями природы

6	Дневной сон	Тактильные методы и приемы Включение перед сном упражнений на релаксацию

Организация образовательного пространства детского сада для детей с нарушением слуха выстраивается с учетом гибких изменений компонентов педагогической системы детского сада: специально организованной коррекционно-развивающей среды; использованием разнообразных форм повышения профессиональной компетентности педагогов с учетом особенностей развития детей; взаимодействия субъектов образовательного процесса (педагогов и родителей воспитанников); диагностики и контроля осуществления развития и воспитания в зависимости от образовательных потребностей детей с нарушением слуха.

Предметно-развивающая среда в детском саду выполняет образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую, организационную, коммуникационную, социализирующую и другие функции. Она направлена на развитие инициативности, самостоятельности, творческих проявлений ребёнка, имеет характер открытой незамкнутой системы, способной к корректировке и развитию. Одним из условий психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ является наличие специально организованной предметно-пространственной среды в группе.

При создании предметно-пространственной среды в интегрированных группах необходимо учитывать требования, которые были разработаны и представлены в концепции развивающей среды. Предметно-развивающая среда группы должна создаваться на основе следующих принципов: *полифункциональности, вариативности,* содержательности и насыщенности,

трасформируемости, рациональности и доступности, безопасности, гендерного подхода.

Главным аспектом в формировании пространственной среды для детей с нарушением слуха является наглядность: схемы, иллюстрации, пиктограммы, интерактивные панно и т.д. Остановимся на особенностях наполняемости развивающих центров в комбинированных группах.

Центр сенсорного развития:

Для развития зрительного восприятия представлены материалы: разрезные картинки, вкладыши, составления целого из частей, игры на умение различать цвет, величину, форму. Обогащению чувственного опыта ребенка способствуют игры типа: «Пощупай и угадай», «Назови все признаки предмета

на ощупь», «Узнай плоскую и объемную фигуру», «Тактильные шары» из разного материала.

Дидактические игры и упражнения для развития слухового восприятия: «Тихо-громко», «Кто позвал», «Угадай, на чем играю», «Иди на звук», «Что шумит?»

Дидактические игры и упражнения для развития обоняния и вкуса:

«Определи предмет по запаху», «Вспомни, как они пахнут», «Коробочки с запахами», «Определи на вкус».

В *центре сюжетно-ролевой игры* акцент в работе педагога ставится на формирование навыков самообслуживания, пополнение социального опыта детей с проблемами в развитии на основе их взаимодействия со сверстниками. Дети с проблемами нарушением слуха закрепляют игровые действия, полученные на обучающих занятиях с дефектологом, учатся удерживать взятые на себя роли. В группе необходимо организовывать место для развертывания бытовых игр, где бы дети могли готовить, стирать, гладить. В связи с расширением тематики игр выделяется место, и подбираются атрибуты для организации игр «Парикмахерская», «Наша улица», «Зоопарк», «Больница», «Школа». В игре детьми могут быть наиболее естественно усвоены значения слов и фраз, которые воспитатель просит их произнести правильно или по образцу. В процессе игры дети вступают в контакт по поводу игрушек, что позволяет организовать их общение.

Физкультурно-оздоровительный центр позволяет детям с нарушением слуха развивать свои двигательные возможности, ориентировку в пространстве. В центры добавляются пиктограммы, алгоритмы выполнения действий и схемы, помогающие выполнять те или иные упражнения, опираясь на зрительный анализатор, так как использование слухового анализатора в данном случае затруднено.

Центры развития речи и эмоционального развития особенно важны для детей с нарушением слуха. У них наблюдается быстрая утомляемость и необходимы условия для снятия напряжения и релаксации. Дети могут привлекаться к различным совместным групповым действиям и здесь успешно решаются задачи по коррекции психоэмоционального состояния.

Центры социально-эмоционального развития в группахнаполнены играми и пособиями для снятия беспокойства и тревожности (диски с музыкальными записями и коврики для релаксации, ласковые подушки, подушка-злючка, клубочки и т.д.), а так же для снятия агрессии (коробочка крика, стаканчик гнева, коробочки для рванья, наборы для рисования и

штриховки). Для развития эмоций и коммуникативных навыков (альбомы с фотографиями эмоций, а также альбомы, посвященные жизни группы «В группе весело живем», «Я и мои друзья», «Я и моя семья», панно «Помоги себе сам» и др.).

Важную роль в развитии ребёнка с нарушением слуха играет семья. Родители такого ребёнка нуждаются в помощи и поддержке узких специалистов: психологов, дефектологов, сурдопедагогов. Опыт работы с подобными семьями выявил следующие особенности:

1. Родители стесняются своего ребёнка.

2. Слабая мотивация родителей в дальнейшем развитии ребёнка с нарушением слуха. Многие родители перекладывают ответственность за развитие и достижение каких-либо результатов в развитии ребёнка на специалистов и педагогов, не понимая необходимости непосредственного глубокого собственного участия в этом процессе.

3. Гипер или гипоопека родителей слабослышащего ребёнка. Перегиб в ту или иную сторону родительской заботы влияет на развитие личных и социальных навыков развития ребёнка.

Целесообразно организовывать совместную работу с родителями глухих и слабослышащих детей по следующему алгоритму.

1. Информационно-просветительский блок дает родителям разъяснения об особенностях детей с нарушением слуха; помогает получить информацию о правах детей вообще и правах инвалидов в частности, о российском и международном законодательстве, обеспечивающем право на равный доступ детей к образованию.

2. П*сихологический блок*:

а) предполагает рассмотрение существующих стереотипов в отношении людей с инвалидностью и подходов к пониманию проблем инвалидности; выработку основных направлений по разрушению барьеров.

3. Блок обмена опытом подразумевает совместное обсуждение проблем и трудностей, с которыми пришлось столкнуться при интеграции детей с нарушением слуха; обсуждение конкретных примеров – историй о детях с инвалидностью, которые успешно учатся в массовых школах.

Среди эффективных форм взаимодействия с родителями выделяют неформальные встречи, которые направлены на формирование и развитие родительского сообщества. Информационно-практические занятия, хобби – клуб, где родители вместе с детьми мастерят игрушки, отгадывают кроссворды, участвуют в конкурсах, позволяют повысить заинтересованность родителей в

сотрудничестве с педагогами и своим ребенком. Презентация собственного ребенка в виде стенгазеты, альбома акцентирует внимание родителей, воспитывающих детей с нарушением слуха, на положительных качествах собственного ребенка.

Благодаря комплексному взаимодействию всех служб дошкольного учреждения и специальным условиям для получения образования (специальные образовательные условия) – условия обучения (воспитания), в том числе специальные образовательные программы и методы обучения, индивидуальные технические средства обучения и среда жизнедеятельности, можно решить задачи социальной адаптации детей с нарушением слуха и речи.

Список использованной литературы:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.И. Акатов файл soc_reobilitacia_detey.doc.

2. Волосовец Т.В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011.

3. Головчиц Л.А. Программа «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития» / Л.А. Головчиц, Л.П. Носкова, Н.Д. Шматко. – М.: Гном и Д, 2006. – 127 с.

4. Екжанова Е.А. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов / Е. А. Екжанова, Е.В. Резникова // Дрофа-плюс, 2008. – 286 с.

5. Ермолаева М.В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками / М.В. Ермолаева. – М.: Педагогика, 2000. – 158 с.

6. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха: Методические рекомендации // Науч. ред. Л.М. Шипицына, Л.П.Назарова. – М.: Детство-пресс, 2001. – 64 с.

© Т.А. Кузьменко, М.Г. Авишиди

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Логинова Валентина Валентиновна,
студентка кафедры специальной педагогики и специальной психологии
ГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
г. Самара, Россия

E-mail: valkoo96@mail.ru
Терентьева Наталья Петровна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии
г. Самара, Россия
E-mail: t-n-p@list.ru

Аннотация. В статье затрагивается проблема формирования воображения в инклюзивном образовании детей со слабовыраженными нарушениями, в частности, с косоглазием и амблиопией. Представлен анализ программ направленных на развитие воображения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, воображение, дети с нарушением зрения, образовательные программы.

THE PROBLEM OF IMAGINATION DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT IN INCLUSIVE EDUCATION PROCESS

LoginovaValentina,
Student of Department of Special Education and Special Psychology
Samara State Social and Pedagogical University
Samara, Russia
Terentyeva Natalya,
PhD, Assistant Professor of Special Education and Special Psychology
Samara, Russia

Abstract. In the article the subject of imagination development in inclusive education of children with ill-definedvisual impairment, in particular, with squint and ambliopiya is touched. The analysis of the programs aimed at the development of imagination is submitted.

Keywords: inclusive education, imagination, children with visual impairment, educational programs.

Инклюзивное образование является одним из процессов трансформации общего образования, основанным на понимании, что люди с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в социум.

Многие дети с нарушением зрения вовлечены в процесс инклюзивного образования. Особенно часто инклюзия реализуется в отношении детей со слабовыраженными нарушениями, в частности, с косоглазием и амблиопией.

Воображение является одним из важнейших познавательных процессов. Его роль заключается в первую очередь в том, что оно дает возможность человеку представить в виде образа то, что не может быть воспринято в данный момент, или то, что вообще не существует в реальности. Потребность в воображении возникает для решения в образной форме некоторых задач, не манипулируя реально с вещами, а только управляя в мыслях с их образами.

Воображение может помочь человеку выйти за грани настоящего времени и мысленно перенестись в прошлое или в будущее, для проигрывания в уме соответствующих действий.

В данной статье мы рассмотрим проблему формирования воображения у дошкольников с нарушениями зрения. Эта проблема обусловлена противоречием между важным значением воображения в познавательной деятельности, тем, что Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предписывает уделить внимание его формированию, и тем, что настоящее время не изучены как особые образовательные потребности детей с нарушениями зрения (в частности, детей с косоглазием и амблиопией) в отношении развития воображения, так и не разработаны средства удовлетворения этих потребностей, которые можно было бы реализовывать в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

У детей с нарушениями зрения воображение развивается своеобразно. Так как сфера чувственного познания сужается из-за выпадения функций зрения, то обедняются восприятие и представления, нарушается преобразование образов в воображении.

В зависимости от причин и характера нарушениязрениятмечаютсяспецифические особенности развития воображения. Значительно ограничиваются возможности развития воображения у детей с нарушением зрения, наблюдаются большие сложности в осуществлении операции комбинирования и перекомбинирования. У детей с нарушением зрения воображение выполняет компенсаторную функцию, отчастизаменяет восприятие и чувственное познание.

А.Г. Литвак утверждает, что нарушение воображения зависит от времени нарушения зрения [5]. Качественные и количественные преобразования образов

памяти тормозят процесс трансформации представлений, и большую роль играет обеднение чувственного опыта.

Компенсирующую роль играет воссоздающее воображение, так, опираясьна словесное описание, осязание и другие образы, они в своем сознании формируют новый образ. Более правильные и яркие образы возникают у детей позднооослепших. У детей же с остаточным зрением, в плане воображения, возможностей больше [5].

Мы проанализировали, как решался вопрос о развитии воображения в содержании программ дошкольного образования для детей с нарушением зрения.

Анализ Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения) [7] показал, что работа по развитию воображения проводится:

- на занятиях изобразительным искусством на 4 году обучения(6-7 лет) с целью вызова желание делать красиво, развивать образное представление, воображение, обучать составлению композиции по образу и детскому воображению;

- в трудовом обучении с целью развития фантазии, воображения детей;

- в игровой деятельности с целью развития у детей творческого воображения, помогая детям организовать игры-драматизации, музыкальные игры; поощрения продолжения ранее начатых игр, помощи некоторым детям и группам детей в выборе новых игр, объединения небольших играющих групп общим содержанием деятельности; способствования развитию творческого воображения, инициативы, внимания, смекалки в дидактических словесных играх;

- при обучении ориентировке в пространстве с целью развития пространственного воображения детей (обучения их мысленно представлять себя на месте, которое занимает в пространстве тот или иной предмет).

В учебно-методическом пособии Л.И. Плаксиной, Л.С. Сековец «Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида» описаны условия для развития сюжетно-ролевой игры и воображения – игры-трансформеры, из которых можно соорудить мебель для кукол, коляску, различные бытовые приспособления, ширму, отделяющую одно помещение от другого, сборно-разборные домики, стены-комнаты. Для развития воображения необходимо обустроить помещение согласно данной потребности [9].

Анализ литературы по проблеме развития воображения, показал, что данное развитие происходит чаще двумя способами:

Во-первых, обеспечением условий, направленных на более глубокое познание предмета, с помощью включения в связь с множеством других предметов и явлений. При этом рассматриваются связимежду этими предметами.

Во-вторых, включениемв непосредственную деятельность. Проводя разнообразные эксперименты, происходит освоение практических действий, закрепление связей между элементами ситуации [1; 2; 3;11].

Перечисленные выше методические подходы реализуются в специальном дошкольном образовании. Однако вопрос, как осуществлять развитие воображения у дошкольников с нарушением зрения в условиях инклюзии остается открытым. В нашей дальнейшей исследовательской работе мы планируем изучить особые образовательные потребности детей с нарушениями зрения (в частности, детей с косоглазием и амблиопией) в отношении развития воображения, и разработать содержание работы с дошкольниками с косоглазием и амблиопией, соответствующее ФГОС ДО.

Список использованной литературы:

1. Глебова И.Ю. Методы и приемы развития творческого воображения дошкольников в процессе лепки / И.Ю. Глебова // IV Международная научная конференция «Актуальные задачи педагогики». – Издательство «Молодой ученый», Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 31-34.

2. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника: метод.пособие для воспитателей и родителей / О.М. Дьяченко. – Мозаика-Синтез, 2008.

3. Кравцова Е.Е. Педагогические условия обучения детей дошкольного возраста умению изобретать и придумывать / Е.Е. Кравцова, Т.А. Сидорчук, Р.С. Немова // Ответственный редактор. – 2015. – С. 223.

4. Ливанов Д.В. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Д.В. Ливанов //Москва. – 2013. – Т. 17. – №.1155.

5. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих /А.Г. Литвак. – СПб.: Издательство РГПУ им. АИ Герцена. – 1998.

6. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Издательский дом «Питер», 2013.

7. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программа детского

сада. Коррекционная работа в детском саду. Под ред. Плаксиной Л.И. – М.: Просвещение, 2003.

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. – Т. II. – С. 15.

9. Плаксина Л.И. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: учебно-методическое пособие / Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец. – М.: ЗАО «Элти-Кудиц. – 2003. – С. 4-6.

10. Смирнова Г.И. Влияние изобразительной деятельности на развитие воображения у дошкольников / Г.И. Смирнова // Ответственный редактор. – 2015. – С. 216.

11. Сухомясова Н.А. Особенности развития воображения детей дошкольного возраста / Н.А. Сухомясова, М.К. Иванова // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов. – Якутск, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, 4 апреля 2014 г. – Якутск: МЦНИП, 2014. – С. 371.

© В.В. Логинова, Н.П. Терентьева

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Митина Анастасия Николаевна,
магистрант кафедры специальной педагогики и психологии
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет
им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Россия
E-mail: nuse4ka1980@rambler.ru
Волокитина Татьяна Витальевна,
доктор биологических наук, профессор,
профессор кафедры специальной педагогики и психологии
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет
им. М.В. Ломоносова»

г. Архангельск, Россия
E-mail: t.volokitina@narfu.ru

Аннотация. В статье раскрыты основные задачи психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования. Представлена одна из форм работы по психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровьяв условиях инклюзивного образования на базе Центра «Леда» г. Архангельска (диагностико-консультативный пункт).

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, ограниченные возможности здоровья, диагностико-консультативный пункт.

INDIVIDUAL CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL ACTIVITIES AS ONE OF THE FORMS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDRENWITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

MitinaAnastasia,
Magistrantof Chair of Special Pedagogy and Psychology
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
«Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov»
Arkhangelsk, Russia
Volokitina Tatyana,
Doctor of Biological Sciences, Professor,
Professor of t Department of Special Pedagogy and Psychology
of the Institute of Pedagogy and Psychology
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
«Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov»
Arkhangelsk, Russia

Abstract. The article reveals the main tasks of psychological and pedagogical support in conditions of inclusive education. It represents one of the forms of work on psycho-pedagogical support of children with limited opportunities of health in inclusive education at the Centre for «Leda»in the city of Arkhangelsk (diagnostic-consultative item).

Key words: inclusive education, psychological and pedagogical support, disabilities, diagnostic-consultative item.

В российском обществе на современном этапе развития прослеживается тенденция увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) различного генеза. «Сегодня в Россииинклюзивное образование развиваетсяотносительно детей с ограниченными возможностями здоровья» [1].В связи с этим, на рассмотрение ставятся вопросы полноценного всестороннего развития ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и оказания ему квалифицированной психолого-педагогической помощив условиях инклюзивной образовательной среды.

Основные задачи психолого-педагогическогосопровождения в условиях инклюзивного образования:

- создание условий для сохранения и укрепления психофизического здоровья детей;
- максимальное содействие обучению в ведущих видах деятельности;
- подготовка детей к социальным ситуациям развития и взаимодействия;
- поддержка и фасилитацияличностных новообразований и кризисных особенностей возраста;
- создание преемственности в деятельности дошкольного и школьного психолого-педагогического сопровождения[3].

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что решение поставленных задач может быть достигнуто в рамках концептуальной модели психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Опыт работы с дошкольниками показывает, что наличие нарушений в познавательной сфере требует особой организации коррекционной работы, учитывающей особенности развития познавательных процессов и развития личности в целом.

Педагог должен активно искать новые формы и методы в работе с детьми и родителями, так как особенность педагогики в постоянном движении, развитии и изменении. Основой педагогической деятельности является создание условий для благоприятного взаимодействия с детьми и их родителями, установления с ними доверительных и партнерских отношений, вовлечение семьи в единое образовательное пространство.

Найти актуальное и значимое, здесь и сейчас, для каждого ребёнка с ограниченными возможностями здоровья – вот главная задача педагога.

Одной из основных функций Федерального государственного образовательногостандарта дошкольного образованияявляется реализация права каждого ребёнка на полноценное образование, отвечающее его потребностям и в полной мере использующее возможности его развития [2].

В Центре «Леда», на диагностико-консультативном пункте (далее ДКП) проводятся индивидуальные коррекционно-развивающиезанятия для детей с особыми образовательными потребностями. Эти занятия в соответствии со Стандартом, направлены на оказание комплексной помощи дошкольникам с ОВЗ в освоении образовательной программы, на коррекцию недостатков в развитии, их социальную адаптацию.

Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия предусматривают создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей посредством индивидуализации идифференциации образовательного процесса.

Диагностико-консультативный пункт в Центре «Леда» создан для оказания помощи детям, имеющим различные нарушения в психическом и (или) речевом развитии, родителям (законным представителям), педагогам.

Основными задачами ДКП являются: диагностика уровня развития ребёнка, дифференциальная диагностика, психолого-педагогическая коррекция нарушений в познавательной, речевой и эмоционально-волевой сфере ребёнка, консультирование родителей (законных представителей), педагогов по вопросам воспитания и обучения детей с ОВЗ.

Организация работы ДКП осуществляется в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации, нормативно-правовыми актами Министерства образования и науки Российской Федерации, министерства образования и науки Архангельской области и департамента образования мэрии «Города Архангельска».

Условия приема и зачисления детей вДКП:

- на основании заключения территориальной ПМПК;

- на основании рекомендаций, полученных на расширенной консультации ПМПК;

- на основании заявления родителей (законных представителей) по форме, приказа директора МБУ Центр «Леда» в течение всего учебного года.

В ДКП для занятий с учителем-дефектологом зачисляются дети имеющие: задержку психоречевого развития (ЗПРР), задержку психического развития (ЗПР), задержку психомоторного развития (ЗПМР), нарушения

поведения (СДВГ), расстройства аутистического спектра (РАС), аффективные расстройства.

В первую очередь подлежат зачислению в ДКП дети с ограниченными возможностями здоровья, ожидающие зачисления в группы компенсирующей направленности, а также обучающиеся и воспитанники дошкольных и школьных учреждений города Архангельска, испытывающие трудности социальной адаптации и нуждающиеся в индивидуальном психолого-педагогическом сопровождении.

Этапы проведения коррекционно-развивающих занятий на ДКП:

Первый этап – проводятся диагностические занятия. Комплексное и системное психолого-педагогическое изучение ребенка с ОВЗ, необходимое для разработки индивидуальной траектории и стратегии образовательного маршрута. Потенциал ребенка в виде зоны ближайшего развития определяет возможности и темп усвоения новых знаний и умений. В том случае, когда невозможно полное обследование ребенка, применяется направленное наблюдение за его поведением в свободной ситуации, в игре.

Учителю-дефектологу необходимо оценить уровень сформированности знаний, умений и навыков в их соотнесении с возрастом ребенка и программным материалом ДОУ, оценить уровень обучаемости ребенка, возможности переноса сформированного навыков на аналогичный материал.

Результаты проведенной диагностики учащегося являются определяющими при составлении индивидуальной программы развития ребёнка, которая опирается на базовые психические процессы необходимые для обучения, на создание системы мотивов, интересов и потребностей, обеспечивающих последующее усвоение знаний, на уровень развития психических функций.

Второй этап – коррекционно-развивающие занятия по индивидуальной программе, динамическое наблюдение и консультирование (1год);

Третий этап – курсы консультирования и обучающих занятий (2-й год и т.д.).

Дети младшего дошкольного возраста зачисляются на занятия не менее чем на 6 месяцев или до момента зачисления их в группу компенсирующей направленности;сокращение продолжительности пребывания ребенка в ДКП или ее увеличение осуществляется с письменного согласия родителей (законных представителей);работа учителя-дефектолога и педагога-психолога ДКП с ребенком, которая включает единовременно занятие с ребенком и консультирование родителей не превышает 60 минут.

В случае необходимости уточнения диагноза дети с ОВЗ, с согласия родителей (законных представителей) направляются в соответствующее лечебно-профилактическое учреждение для обследования врачами-специалистами (неврологом, детским психиатром, сурдологом, отоларингологом, офтальмологом и др.). Специалистами ДКП ведётся необходимый объём документации.

Диагностико-консультативный пункт является одной из формпсихолого-педагогического сопровождения ребёнка с ОВЗ. Комплексное сопровождение индивидуального обучения обеспечивается посредством разработки целой системы, ориентированной на конкретного ребёнка. Образовательный процесс строится путём составления индивидуального расписания ребёнка, которое обязательно согласовывается с родителями с учётом активности и периода работоспособности ребёнка. Индивидуальный учебный прогресс обеспечивается корректировкой индивидуальной образовательной программы и учебного плана каждого ребёнка и мониторингом его успехов и достижений. Помощь по коррекционно-развивающей работе синхронизируется со всем остальным объемом нагрузки ребёнка.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья – это особенная проблема. Без участия родителей учебного процесса не происходит. Они выступают и тьюторами, и лицами, сопровождающими своего ребенка. Необходимо сделать родителей партнёрами в обучении ребёнка, опираясь на их опыт успешного сотрудничества и эффективной мотивации.

Одной из важных задач успешного педагогического воздействия является повышение мотивации детей к обучению, получению новой информации. Не имея возможности чувствовать и соотносить свой личный успех с успехами сверстников, ребёнок теряет стремление к достижению. Необходимо найти такие формы учебной деятельности ребёнка, в которых он смог бы почувствовать себя успешным.

Деятельность учителя-дефектолога ориентирована на достижение положительных результатов обучения, на развитие учебной мотивации и успешности в овладении знаниями. Без этого, все остальные результаты становятся сопутствующими и не определяют достижения основной цели - качественного воспитания и образования ребёнка.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Алехина // Современные образовательные

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

2. Российская Федерация. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

3. Сорокоумова С.Н.Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: автореферат дис. … д-ра психол. наук. – Н. Новгород, 2011.

© А.Н. Митина, Т.В. Волокитина

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ

Староверова Татьяна Сергеевна,
магистрант кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец, Россия
E-mail: starowerowa.tatiana@yandex.ru
Поникарова Валентина Николаевна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец, Россия

Аннотация. Настоящая статья посвящена актуальной и недостаточно исследованной проблеме педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с заиканием. Представлены данные констатирующего эксперимента и особенности педагогической компетентности родителей.

Ключевые слова: педагогическая компетентность родителей, родители детей дошкольного возраста с заиканием, уровни педагогической компетентности родителей, диагностика.

FEATURES OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH STUTTERING

Staroverova Tatyana,
Graduate Student of Department of Defectological Education of CherepovetsStateUniversity
Cherepovets, Russia
PonikarovaValentina,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of Department of Defectological Education of CherepovetsStateUniversity
Cherepovets, Russia

Abstract. This article is devoted to the topical and insufficiently studied problem of pedagogical competence of parents of preschool children with stuttering. The data of ascertaining experiment and pedagogical competence of parentsfeatures are presented.

Key words: pedagogical competence of parents, parents of preschool children with stuttering, levels of pedagogical competence of parents, diagnostics.

Важнейшим условием эффективного решения воспитательно-образовательных задач в контексте Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования являются партнерские отношения дошкольной образовательной организации и семьи, одной из основных функций которого является повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования. Значительное место в данном аспекте приобретают вопросы взаимодействия с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с тяжелыми речевыми нарушениями (заикание). Взаимодействие с родителями детей с заиканием имеет свои специфические особенности.

В современной научно-теоретической практике вопросы по выявлению особенностей и содержательной основы структуры работы образовательного учреждения по формированию педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с заиканием рассмотрены крайне недостаточно. Настоящая работа имеет целью осветить результаты констатирующего эксперимента по выявлению своеобразия педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с заиканием и определить содержание

модели формирования педагогической компетентности родителей в данном проблемном поле.

Современные ученые трактуют педагогическую компетентность родителей как совокупность определенных характеристик личности и педагогической деятельности, обусловливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье. Педагогическая компетентность родителей представляет собой сложное системное образование, которое включает ряд составляющих: ценностно-мотивационный, когнитивный, поведенческий и аффективный [1].

Для изучения педагогической компетентности родителей детей с заиканием в системе коррекционной работы нами предложено содержание диагностического модуля в виде диагностической программы (таблица 1). Он позволяет не только получить информацию о своеобразии педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с заиканием, но и дает возможность создания модели по ее формированию, выстраивания системы дифференцированной работы с такими семьями в условиях инклюзивного образовательного учреждения.

Таблица 1

Диагностическая программа педагогической компетентности родителей

Диагностические блоки	**Цель и задачи**	**Методики**
1 блок – изучение родителей	Цель: выявить особенности педагогической компетентности родителей	
Ценностно-мотивационный компонент	- выявить личностную ценность родительства; - выявить сформированность мотивации как выраженную устойчивую направленность родительских интересов и потребностей; - выявить особенности реализации личности как семьянина, родителя.	Изучение социально-психологического статуса семьи Тест-опросник удовлетворённости браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко)
Когнитивный компонент	- овладение общими теоретическими и прикладными педагогическими знаниями о воспитании детей (в том числе детей с ОВЗ); - использования педагогических знаний как инструмента	Опросник АСВ (анализ семейного воспитания) Тест-опросник родительского отношения к детям (ОРО, А.Я. Варга,

	разрешения проблемных ситуаций, возникающих в процессе воспитания	В.В. Столин) Анкета «Педагогическая компетентность родителей» «Рисунок семьи» (по Г.Т. Хоментаускасу)
Операциональный компонент	- выявить особенности использования конкретных поведенческих стратегий (включая копинг-стратегии) для разрешения проблемных ситуаций, совокупность умений, обеспечивающих эффективное протекание процесса воспитания	Тест-опросник родительского отношения к детям (ОРО, А.Я. Варга, В.В. Столин) Определение индивидуальных копинг-стратегий (по Э. Хайму)
Аффективный компонент	- выявить уровень и особенностиэмоционального выгорания личности; - определить ведущие механизмы фрустрационной толерантности.	Опросник на «выгорание» MBI (по К. Маслач и С. Джексон, адаптация Н.Е. Водопьяновой – эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений
Критерии оценки	Оптимальный, продвинутый, допустимый, критический уровень педагогической компетентности	

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №38» г. Череповца. В исследовании приняли участие 16 родителей детей дошкольного возраста с заиканием (матери). Обобщенные результаты изучения педагогической компетентности родителей представлены в таблице 2.

Таблица 2

Обобщенные результаты изучения педагогической компетентности родителей

Уровни педагогической компетентности	**Количество (в %)**
Оптимальный уровень	-
Продвинутый уровень	31,3
Допустимый уровень	43,8
Критический уровень	24,9

Оптимальный уровень педагогической компетентности характеризуется тем, что семья относится к оптимальной по благополучию группе. Родители удовлетворены брачно-семейными отношениями. В семейных отношениях преобладают гармонические стили семейного воспитания – «Принятие», «Кооперация» и «Симбиоз». Родители уделяют ребенку необходимое количество времени, характерен высокий уровень удовлетворения его потребностей. Стиль воспитания устойчивый. В разрешении проблемных воспитательных ситуаций родители придерживаются преимущественно поведенческих и когнитивных копинг-стратегий, которые носят как продуктивный, так и условно продуктивный характер. У них отмечается достаточно высокий уровень фрустрационной толерантности, с преобладанием механизмов эмоционального истощения. Родители имеют довольно полное представление об особенностях речевого нарушения, специфике структуры нарушения и личностных особенностях и возможностях ребенка. Они принимают активное участие в коррекционно-логопедической работе по преодолению заикания и заинтересованы в достижении позитивных результатов.

Оптимальный уровень педагогической компетентности родителей детей с заиканием в изучаемой группе не выявлен.

Больше всего родителей имеют допустимый уровень – 43,8% испытуемых.

Допустимый уровень педагогической компетентности характеризуется тем, что семья относится преимущественно к удовлетворительной группе. Родители в целом удовлетворены брачно-семейными отношениями, но отмечаются и негативные стороны – ссоры, отсутствие взаимопонимания, единой стратегии в воспитании ребенка. В семейных отношениях встречаются гармонические стили семейного воспитания – «Принятие», чаще – «Кооперация» и «Симбиоз», отмечается наличие авторитарной гиперсоциализации и инфантилизации. Родители не всегда уделяют ребенку необходимое количество времени. Уровень удовлетворения потребностей ребенка неравномерный и/или не учитывает его потребности, что может сочетаться с повышенной требовательностью и безразличием к ребенку. Стиль воспитания чаще всего неустойчивый. В разрешении проблемных воспитательных ситуаций родители придерживаются преимущественно эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий, среди которых встречаются преимущественно условно продуктивные и непродуктивные. Отмечается

средний уровень фрустрационной толерантности, но с преобладанием как механизмов деперсонализации и эмоционального истощения.

Родители имеют довольно полное представление об особенностях и специфике структуры речевого нарушения, но не всегда осведомлены о личностных особенностях и возможностях ребенка с заиканием. Они принимают достаточно активное участие в коррекционно-логопедической работе по преодолению заикания. Родители в целом заинтересованы в достижении позитивных результатов, но их ожидания могут завышены. Часто при недостаточно быстром получении позитивных результатов родители могут занимать пассивную позицию.

Продвинутый уровень выявлен у трети испытуемых – 31,3%.

Продвинутый уровень педагогической компетентности характеризуется тем, что семья может относиться как к оптимальной группе, так и к удовлетворительной по ряду показателей. Родители преимущественно удовлетворены брачно-семейными отношениями. В семейных отношениях преобладают гармонические стили семейного воспитания – «Принятие», «Кооперация» и «Симбиоз». Родители уделяют ребенку необходимое количество времени, характерен достаточно высокий уровень удовлетворения его потребностей, в то же время может отмечаться повышенная требовательность к ребенку. Стиль воспитания чаще всего устойчивый. В разрешении проблемных воспитательных ситуаций родители придерживаются преимущественно поведенческих и когнитивных копинг-стратегий, среди которых встречаются продуктивные, условно продуктивные и непродуктивные. Отмечается высокий уровень фрустрационной толерантности, но с преобладанием как механизмов эмоционального истощения, так и деперсонализации. Родители имеют довольно полное представление об особенностях речевого нарушения, специфике структуры нарушения, но не всегда осведомлены о личностных особенностях и возможностях ребенка. Принимают достаточно активное участие в коррекционно-логопедической работе по преодолению заикания. Родители в целом заинтересованы в достижении позитивных результатов.

Критический уровень показали примерно четверть родителей – 24,9%.

Критический уровень педагогической компетентности характеризуется тем, что семья относится преимущественно к неудовлетворительной группе. Родители в категорически не удовлетворены брачно-семейными отношениями, отмечаются ссоры, отсутствие взаимопонимания, единой стратегии в воспитании ребенка, безразличие к нему. В семейных отношениях встречаются

преобладают негармонические стили семейного воспитания – отмечается наличие отвержения, авторитарной гиперсоциализации и инфантилизации. Из гармонических стилей встречается кооперация. Родители не всегда уделяют ребенку необходимое количество времени, уровень удовлетворения потребностей ребенка неравномерный и/или не учитывает его потребности, в сочетании с повышенной требовательностью, которая может сочетаться с безразличием к ребенку. Стиль воспитания неустойчивый. В разрешении проблемных воспитательных ситуаций родители придерживаются преимущественно эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий, среди которых чаще встречаются условно продуктивные и непродуктивные. Отмечается средний и низкий уровень фрустрационной толерантности, с преобладанием механизмов деперсонализации, редукции и эмоционального истощения.

Родители имеют расплывчатое представление об особенностях речевого нарушения, специфике структуры нарушения, не всегда осведомлены о личностных особенностях и возможностях ребенка. Они не принимают активное участие в коррекционно-логопедической работе по преодолению заикания, хотя заинтересованы в достижении позитивных результатов, но считают, что это – область, где должны больше работать специалисты.

Таким образом, мы можем отметить, что большинство родителей в изучаемой группе имеют преимущественно допустимый и критический уровни родительской компетентности, которые характеризуются рядом общих черт. В семьях, воспитывающих детей с заиканием, доминируют неблагоприятные родительские позиции. Преобладающими типами родительского отношения к детям являются авторитарная гиперсоциализация, инфантилизация и симбиоз. Родители испытывают психическое напряжение, трудности в установлении правильных взаимоотношений с детьми, выборе оптимальных форм и методов воспитания. Копинг-поведение родителей часто является непродуктивным для разрешения возникающих семейных ситуаций. Родители нечеткое представление об особенностях речевого нарушения при заикании. Они не всегда осведомлены о личностных особенностях и возможностях ребенка. Они не всегда принимают активное участие в коррекционно-логопедической работе, хотя заинтересованы в достижении позитивных результатов. Однако большинство родителей считает, что это – область, где должны больше работать специалисты.

Полученные результаты подтверждают необходимость повышения педагогической компетентности родителей, целенаправленного воздействия на

родителей со стороны специалистов и педагогов образовательного учреждения, а также актуализировали важность дальнейшего, более детализированного сбора информации в представленной области.

На основании полученных данных разработано содержание модели формирования педагогической компетентности родителей детей с заиканием, структуру которой составляют: диагностический, коррекционно-развивающий; консультативный; информационно-просветительский модули.

Список использованной литературы:

1. Захарова Т.В. Особенности семейного воспитания детей с нарушениями речи / Т.В.Захарова, В.Н. Поникарова // Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учебное пособие. – М.: Владос, 2009. – С. 186-206.

2. Поникарова В.Н. Основные направления психолого-педагогического изучения семьи ребенка с заиканием, включенного в инклюзивный образовательный процесс / В.Н.Поникарова, Т.С. Староверова // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции 30 сентября 2015 г.: в 6 ч./ под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015 – Часть X – С. 99-104.

3. Ткачева В.В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева. – М.: УМК «Психология», 2004. – 192 с.

4. Якуничева А.Н. Своеобразие детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / А.Н. Якуничева, В.Н. Поникарова // Специальное образование: традиции и инновации: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 10-11 апреля 2008 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. Н.Н. Баль [и др.]; отв. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2008– С. 263-266.

5. Якуничева А.Н. Методические рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы, направленной на гармонизацию детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с заиканием / А.Н. Якуничева – Череповец, 2007. – 36 с.

© Т.С. Староверова, В.Н. Поникарова

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Тенкачева Татьяна Рашитовна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет»,
г. Екатеринбург, Россия
E-mail: tenkahceva@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования, раскрываются основные принципы, направления и этапы данной работы, акцентируется внимание на формировании грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: инклюзивное образование, грамматический строй речи, дошкольный возраст.

FORMS OF ORGANIZATION OF WORK ON FORMATION OF GRAMMATICAL SPEECH STRUCTURE OF CHILDREN AND STUDENTS IN THE CONDITIONS OF INCLUSION

Tenkacheva Tatiana,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Logopedics
and Clinics of Dysontogenesis
Ural State Pedagogical University
Yekaterinburg, Russia

Abstract. The article discusses the formation of grammaticalspeech system of children of the senior preschool age in the conditions of inclusive education, reveals the main principles, directions and stages of this work, focuses on the formation of the grammatical speechstructure of children with general underdevelopment of speech.

Key words: inclusive education, grammatical speechsystem, pre-school age.

Рост интереса к проблемам организации инклюзивного обучения обусловлен как изменившейся законодательной базой системы образования Российской Федерации (с 01.09.2013 г. вступил в силу новый закон «Об образовании в Российской Федерации», утвержден федеральный государственный образовательный стандарт для разных уровней образования – ФГОС), так и различными социальными факторами, в том числе уже отмеченным фактом – существенными изменениями контингента детей в дошкольных образовательных учреждениях. Очевидно, что изменение подходов к обучению и воспитанию детей связано с инклюзивным образованием, в том числе с полным включением в дошкольное образование детей с различными возможностями здоровья и различными образовательными возможностями и потребностями [3]. Для решения обозначенной в Федеральном государственном образовательном стандарте задачи предоставления всем детям дошкольного возраста «равенства возможностей в получении качественного дошкольного образования» [5] за последние годы было открыто множество новых дошкольных образовательных учреждений. Абсолютное большинство этих ДОУ относятся к числу массовых, но при этом часть воспитанников ДОУ имеет те или иные проблемы речевого развития, что проявляется в общем недоразвитии речи. Такая ситуация обусловливает необходимость изменения подходов к обучению и воспитанию детей, учета значительных различий между конкретными воспитанниками, реализации технологий инклюзивного образования.

В этом плане особый интерес вызывают вопросы развития речи дошкольников, в том числе грамматического строя речи, который особенно важен для становления полноценной языковой личности. Исследователи отмечают, что дети с общим недоразвитием речи испытывают особые трудности в овладении грамматикой, аграмматизмы в их речи носят специфический и стойкий характер [2]. С.Н. Цейтлин, отмечает, что нарушенное овладение грамматической системой языка существенно затрудняет коммуникативную деятельность дошкольника при общении со сверстниками и взрослыми [6]. Всё это негативно сказывается на формировании познавательной деятельности, тормозит овладение нормами и правилами устной и – в дальнейшем – письменной речи.

Овладение детьми грамматическим строем речи в условиях инклюзивного образования предполагает решение данной задачи в различных видах деятельности с учетом различных форм организации детей при взаимодействии ребенка и педагога, ребенка и других детей (что должно быть

организовано педагогом). Очевидно, что решение задачи формирования грамматического строя речи у детей предполагает реализацию следующих принципов:

- принцип опоры на речевую деятельность ребенка;
- принцип взаимодействия всех участников образовательных отношений;
- принцип опоры на словарь ребенка, на процесс словообразования [4];
- принцип последовательного включения грамматического материала в различные виды деятельности детей: в непосредственно образовательную деятельность, чтобы обратить внимание ребенка на данное грамматическое явление, в другие виды деятельности, чтобы сформировать у ребенка умение реализовать грамматическую форму в речи;
- принцип учета онтогенетической последовательности в овладении ребенком грамматикой родного языка, различными грамматическими компонентами, характера трудностей в овладении лексикой и грамматикой детьми дошкольного возраста.

Говоря о формировании грамматического строя речи в условиях инклюзивного образования, мы обратимся прежде всего к детям старшего дошкольного возраста, которые отличаются тем, что «в норме» ими освоены правила ядра языковой системы и дети постигают частные правила грамматики [7].

Основной формой организованной образовательной деятельности являются фронтальные занятия с детьми; на фронтальных занятиях педагог актуализирует языковую единицу в различных ее формах в языковом сознании ребенка, помогает ребенку включить данную единицу в речевую деятельность, используя дидактические игры, дидактические упражнения, разговор с детьми, рассказывание и т.п. При этом педагог обращается к определенным лексическим единицам, последовательность в предъявлении которых определяется содержанием программы дошкольного образования, качественными и количественными характеристиками лексики детей дошкольного возраста, уделяя особое внимание глагольной лексике, т.к. парадигма форм глагола является наиболее сложной.

Обращение к парадигме форм той или иной лексической единицы предполагает уточнение ее значения, что также осуществляется с учетом возможностей детей, в том числе детей с общим недоразвитием речи. Работу с данными детьми необходимо проводить с уточнением денотативного, формированием сигнификативного и контекстуального компонентов значения слова, тогда как для детей, чье развитие определяется как соотносимое с некой

условной «нормой» значимы упражнения, направленные на разграничение значения лексических единиц на основе противопоставления, сходства, аналогии и др. В случае многозначности уточняется контекстуальное значение слова(что особенно важно для детей старшего дошкольного возраста при формировании предикативной лексики: бежит мальчик, бежит ручей, бежит время) в направлении от наиболее продуктивных значений слова (например, *бежит мальчик)* через менее продуктивные контекстуальные значения (например, *бежит ручей)* к переносным значениям *(бежит время).* Каждое новое слово вводится в определенное семантическое поле последовательно, с уточнением связи лексемы с другими единицами данного семантического поля, с выделением общих с другими лексемами признаков и свойств.

Будучи воспроизводимой единицей, слово привлекает внимание ребенка своей морфемной структурой, словообразовательными связями и отношениями. С.Н. Цейтлин, отмечая связь морфологической категории с лексикой, пишет об особенностях использования в детской речи формообразующих морфем (Цейтлин, 2000), А.А. Бондаренко, ссылаясь на труды ряда лингвистов, говорит о словообразовании как связующем звене между лексикой и грамматикой [1], поэтому при формировании грамматического строя речи детей внимание необходимо уделять словообразовательным связям и отношениям. Для этого уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием), затем данная связь закрепляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного компонента значения у слов с общей морфемой, выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения. В завершение проводится закрепление словообразовательных моделей в процессе выполнения специально подобранных упражнений.

Можно выделить три основных этапа методической работы по формированию навыков детей в области словообразования: на первом этапе происходит закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей; на втором этапе осуществляется работа над словообразованием менее продуктивных моделей; заключительный этап содержит виды работ, направленных на уточнение продуктивных словообразовательных моделей.

Таким образом, в рамках реализации фронтальных форм непосредственной образовательной деятельности решаются задачи по закреплению начальных навыков использования форм слови слов в речевой деятельности, а также формируются навыки применения различных речевых конструкций в зависимости от ситуации.

Дальнейшее освоение грамматической формы обеспечивается использованием ее в других видах деятельности и видах активности детей. Именно в других видах деятельности происходит формирование у детей навыков адекватного использования грамматических форм в собственной речевой деятельности. Дети с «нормальным» речевым развитием используют заданные формы прежде всего в процессе взаимодействия с другими детьми в разных видах деятельности, для детей с общим недоразвитием речи важно взаимодействие с взрослым: воспитателем, логопедом. С этой группой детей педагог, логопед организуют групповые, индивидуальные занятия.

Во время реализации индивидуальных форм организованной образовательной деятельности у детей формируются определенные начальные навыки использования тех или иных языковых средств. Такая форма взаимодействия позволяет максимально учесть индивидуальные и типологические особенности детей при реализации как основной, так и коррекционной речевой программы, акцентировать внимание детей на отдельных случаях применения тех или иных грамматических и лексических средств, выявить степень осознанности усвоения уже сформированных грамматических и лексических средств, сформировать базу для развития самостоятельной связной речи.

Отметим, что индивидуальная форма может быть реализована и при взаимодействии с детьми с «нормальным» речевым развитием, поскольку у них также возникают определенные трудности в овладении грамматикой. Как правило, эти трудности не позволяют отнести данную категорию детей к детям с нарушенным речевым развитием, но оказывают значительное влияние на развитие всей грамматической системы ребенка и на усвоение им дальнейших речевых навыков. Для данной группы детей характерны трудности в применении некоторых суффиксальных способов словообразования, а также трудности, связанные со структурированием и пониманием сложных грамматических конструкций. Устранение трудностей речевого развития возможно только в рамках индивидуальных форм непосредственной образовательной деятельности, так как именно индивидуальная форма обучения позволяет последовательно корректировать процесс формирования грамматического строя речи у отдельно взятых детей.

Описание процесса формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования подтверждает ранее обозначенные принципы и позволяет дополнить их перечень. При формировании грамматического строя речи детей старшего

дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования необходимо также учитывать:

- принцип учета «разных сторон» в представлении единицы языка и речи (слово как значимая единица, слово как единица, обладающая парадигмой форм, как единица с определенной морфемной структурой и словообразовательными связями);

- принцип сочетания различных форм организации деятельности как для детей с «нормальным» речевым развитием, так и для детей с общим недоразвитием речи.

Полагаем, что учет выделенных принципов обеспечит возможность освоения грамматики детьми с различными особенностями речевого развития.

Список использованной литературы:

1. Бондаренко А.А. Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2-5 лет: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2011.

2. Миккоева Н.В. Учет особых образовательных потребностей дошкольников с общим недоразвитием речи с позиции современных требований к содержанию коррекционной работы / Н.В. Миккоева // Специальное образование: научно-методический журнал. – 2012. - №2. – С. 112-121.

3. Назарова Н.М. К вопросу о теоретических и методологических основах инклюзивного обучения / Н.М. Назарова // Специальное образование: научно-методический журнал. – 2012. - № 2. – С. 2-14.

4. Тенкачева Т.Р. Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2014.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ Перспектива, 2014.

6. Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи / С.Н. Цейтлин. – М.: Знак, 2009.

7. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.

© Т.Р. Тенкачева

РЕКОМЕНДАЦИИ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В ГРУППЕ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Харчева Ольга Васильевна,
заведующий детским садом
АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад №201
г. Тольятти, Россия
E-mail: zaved201@pdlada.ru
Нечаева Инга Юрьевна,
заместитель заведующего по воспитательной и методической работе
АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад №201
г. Тольятти, Россия
E-mail: metod201@pdlada.ru

Аннотация. В статье раскрыто содержание работы с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата, посещающих группу общеразвивающей направленности. Представлена циклограмма организации образовательного процесса с дошкольниками.

Ключевые слова: инклюзивное образование, статико-динамический режим, нарушение опорно-двигательного аппарата.

RECOMMENDATIONS FOR THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR CHILDREN WITH MUSCULOSKELETAL SYSTEM DISORDERS IN A GROUP OF GENERAL DEVELOPMENT ORIENTATION

Harcheva Olga,
Manager of Kindergarten
«The Planet of the Childhood «Lada», Kindergarten №201
Tolyatti, Russia
Nechayeva Inga,
Deputy Director on Educational and Methodical work
«The Planet of the Childhood «Lada», Kindergarten №201
Tolyatti, Russia

Abstract. In the article the content of work with children with musculoskeletal system disorders visiting group of general development orientation is shown. The cyclogram of the organization of educational process with preschool children is submitted.

Key words: inclusive education, static and dynamic mode, musculoskeletal system disorders.

Сегодня процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников понимается как *инклюзивное (включенное) образование*. В ходе такого образования дети с ограниченными возможностями здоровья могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии. Согласно взглядам Л.С Выготского [1, 182], социальная среда имеет первостепенное значение для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В то же время остается высоким запрос родителей в услугах по коррекции и образованию детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА). Недостаточное количество групп компенсирующей направленности приводит нас к практике обучения и воспитания дошкольников с нарушением ОДА в условиях групп общеразвивающей направленности.

Подлинную интеграцию для ребенка с особыми образовательными потребностями в детском саду мы понимаем как создание системы работы по организации деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья в среде нормально развивающихся сверстников при наличии необходимого оборудования.

При создании такой системы мы учитывали, что у детей с нарушением ОДА ведущим является двигательный дефект (недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций): гипо- или гипердинамия; мышечная напряженность или снижение мышечного тонуса; нарушение общей и тонкой моторики; дискоординация движений; недостаточное развитие чувства ритма; замедленность процесса освоения новых движений; заметное отставание в показателях основных физических качеств: силы, скорости, ловкости.

Л.С.Сековец [2, 19] основным профилактическим средством нарушений осанки у детей считает правильную организацию *статико-динамического режима*, регулирующего нагрузки на опорно-двигательный аппарат ребенка, а именно:

- полужесткую, ровную, устойчивую постель ребенка с ортопедической подушкой;

- соблюдение рекомендуемой позы во время сна – на спине или на животе, но, не «свернувшись калачиком»;

- создание достаточно интенсивного двигательного режима без перегрузок организма (время непрерывного пребывания в положении сидя не должно превышать 10 минут);

- регулярная смена вертикального и горизонтального положения тела в целях нормализации тонуса мышц спины, освобождения позвоночника от нагрузки, обеспечения правильного обмена веществ в межпозвонковых дисках;

- выработка умения у детей сохранять правильную позу во время занятий со статической нагрузкой; предупреждение принятия детьми неправильных поз;

- ношение предметов тяжестью не более 500 г.

Учитывая это, нами разработана циклограмма организации образовательного процесса с детьми с нарушением ОДА в группе общеразвивающей направленности.

Таблица 1

Циклограмма организации образовательного процесса с детьми с нарушением ОДА в группе общеразвивающей направленности

Компоненты режима дня	**Особенности деятельности с детьми, имеющими нарушение ОДА**
Непосредственно образовательная деятельность	Соблюдение статико-динамического режима. Двигательная деятельность, включающая: босоножье; физкультминутки; динамическую позу; игры и упражнения на развитие зрительно-моторной координации; упражнения на расслабление; упражнения для профилактики и коррекции нарушения ОДА; подвижные игры с дидактической направленностью.
Образовательная область «Физическое развитие»	Соблюдение статико-динамического режима. Двигательная деятельность, включающая: босоножье; спортивные упражнения; игры и упражнения на развитие зрительно-моторной координации; упражнения на расслабление; упражнения на тренажерах; подвижные игры с дидактической направленностью; упражнения для профилактики и коррекции нарушения ОДА; физкультминутки; плавание в бассейне.
Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации	Двигательная деятельность, включающая: игры и упражнения на развитие зрительно-моторной координации; подвижные игры с дидактической направленностью; упражнения для профилактики и

различных видов детской деятельности	коррекции нарушения ОДА.
Самостоятельная деятельность	Двигательная деятельность, включающая: босоножье; упражнения на тренажерах; корригирующие упражнения; игры и упражнения на развитие зрительно-моторной координации; подвижные игры с дидактической направленностью.
Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов	
Утренняя гимнастика	Двигательная деятельность, включающая: босоножье; корригирующие упражнения; игры и упражнения на развитие зрительно-моторной координации; упражнения на тренажерах; подвижные игры с дидактической направленностью.
Прием пищи	Соблюдение статико-динамического режима
Прогулка	Двигательная деятельность, включающая: спортивные упражнения; игры и упражнения на развитие зрительно-моторной координации; подвижные игры с дидактической направленностью.
Дневной сон	Соблюдение статико-динамического режима. Двигательная деятельность, включающая: «снотворная» гимнастика; упражнения на расслабление.
Подъем детей	Двигательная деятельность, включающая: босоножье; гимнастика – пробудка; упражнения на тренажерах.
В течение дня	Коррекция осанки перед зеркалом у стены без плинтуса. Соблюдение статико-динамического режима:
Взаимодействие с семьями детей	Индивидуальные занятия дома с родителями (по рекомендациям специалистов, педагогов)

Педагоги, работающие с детьми с нарушением ОДА, должны учитывать, что для таких детей нежелательны длительный бег, прыжки, соскоки, пассивное растяжение позвоночника, кувырки, опора на голову, резкие повороты и наклоны головы, висы с запрокидыванием головы, несимметричные упражнения, подъем тяжести из положении стоя.

Для детей с нарушением ОДА исключаются игры, связанные с резким изменением темпа движений и положения тела, длительным статическим напряжением. Вместо них предлагаются *коррекционные подвижные игры* на развитие координации и ориентировки в пространстве, укрепляющие мышцы спины, пояса верхних конечностей, живота. При функциональных нарушениях стоп рекомендуется проводить игры без обуви, игры с ходьбой на носках, по

наклонным поверхностям, со сгибание пальцев ног, с захватыванием различных предметов. Так как для всех видов нарушений осанки характерна общая слабость мышечной системы, преобладают разгрузочные исходные положения: лежа на спине, животе, стоя на четвереньках. Все нагрузки должны носить симметричный характер.

Корригирующие упражнения, способствующие развитию общей выносливости, укреплению мышц ног, рук, спины, живота, можно выполнять по индивидуальным маршрутам с использованием карточек-пиктограмм, в которых обозначена последовательность выполнения определенных упражнений, их количество. Рекомендуется иметь пиктограммы по диагнозам каждого ребенка. Можно привлечь детей к изготовлению личной карточки.

Для закрепления знаний, умений и навыков в двигательной деятельности проводятся *подвижные игры с дидактической направленностью*, в которых параллельно физическому развитию решаются задачи познавательного характера и речевого развития.

Учитывая то, что детям с нарушением ОДА не рекомендуются длительные статические нагрузки, педагоги нашего детского сада проводят *физкультминутки* в виде общеразвивающих упражнений под музыку; пальчиковой гимнастики и игр под музыку или с речитативом; упражнений, активизирующие биологически активные точки (БАТ) на стопах [3, 26], хождение по Дорожке «Здоровья».

Оздоровление детей осуществляется через проведение специального массажа БАТ [3, 21]. С детьми *проводятся упражнения с оздоровительной направленностью* (профилактический массаж, воздействие на кисть палочками, массажными мячиками, грецким орехом, прополисом, голубой глиной); *упражнения на развитие мелких мышц* (сжимание кистевого эспандера, резинового мячика, растягивание резинового бинта, лепка фигур из «резинового болванчика»); *упражнения и пальчиковые игры, направленные на развитие умственных способностей и подготовки кисти к письму* (пальчиковая гимнастика, упражнения со спичками, бусинками, мозаика, бисерография, оригами, макраме, вязание, вышивка, рисунки на фольге кончиками пальцев и ногтями).

В течение дня необходима многократная *коррекция осанки ребенка у гладкой стены без плинтуса*, расположенной напротив зеркала. Контроль за осанкой детей младшего дошкольного возраста выполняет взрослый, детям старшего дошкольного возраста доступен самоконтроль.

Большая роль в сохранении здоровья ребенка отводится взрослому: педагогу, родителю. Привлечение родителей к участию в физкультурных мероприятиях, пропаганде здорового образа жизни позволит по-другому взглянуть на болезнь ребенка и его социальную адаптацию. Нашей целью является принцип «Не навреди!». Совместная работа медицинской службы, педагогов и родителей поможет нашим детям стать здоровыми, адаптироваться к социальным условиям окружающего мира.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1956.

2. Сековец Л.С. Комплексная физическая реабилитация детей с нарушением опорно-двигательного аппарата: Программа. Комплексы упражнений. Методические рекомендации / Л.С. Сековец. – М.: Школьная Пресса, 2008. – 208 с.

3. Назаренко Н.Н. Облако: Программа по оздоровлению детей дошкольного возраста / Н.Н. Назаренко, С.В. Кузнецова. – Самара: Издательство СамГПУ, 2000. – 100 с.

© О.В. Харчева, И.Ю. Нечаева

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Чернявская Елена Александровна,
кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной психологии
ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»
г. Омск, Россия
E-mail: each28@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты изучения отношения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья к сверстникам в инклюзивной группе. Полученные результаты следует учитывать в ходе формирования развивающей инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: инклюзивное образование, межличностные отношения, дети дошкольного возраста, дети с ограниченными возможностями здоровья.

INTERPERSONAL RELATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Cherniavskaja Elena,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of Special Psychology Chair
Federal State Budget Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia

Abstract. The article presents the results of a study of the relationship of preschool children with limited health abilities in an inclusive group. The results obtained should be taken into account during the formation of developing inclusive educational environment.

Key words: inclusive education, interpersonal relation, children of preschool age, children with limited health abilities.

Межличностные отношения представляют собой внутреннюю психологическую основу общения и взаимодействия людей.

Межличностные отношения сочетают в себе когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент включает разные формы познания (представление, воображение, ощущение, восприятие, мышление, воображение, память) обеспечивающие распознавание и понимание индивидуальных психологических особенностей другого человека. Взаимопонимание партнёров определяется адекватностью и идентификацией. Эмоциональный компонент включает переживания, которые испытывает человек при общении с другим человеком. Положительный или отрицательный характер этих переживаний формируют симпатию или антипатию, соучастие, эмоциональный отклик или безразличие, удовлетворенность собой, своим партнёром и результатом общения с ним или разочарование. Поведенческий компонент включает мимику, жесты, пантомимику, речь и действия, в которых человек выражает своё отношение к

другому человеку. Поведенческий компонент регулирует характер межличностных отношений.

Дошкольный возраст – сензитивный период для развития межличностных отношений.

Развитие инклюзивного образования, которое объединяет в общем образовательном пространстве и детей нормативно развивающихся, и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), требует понимания того как дети с ОВЗ относятся к своим типично развивающимся сверстникам и как на основании этого с ними взаимодействуют. В настоящее время высказываются два противоположных мнения об успешности социальной ситуации развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды. Сторонники первого, говоря о её оптимальности, подчёркивают расширение возможностей для детей с ОВЗ в установлении дружеских отношений со сверстниками. Другие, напротив, отмечают высокие риски и угнетающее воздействие накапливающихся противоречий на формирование межличностных отношений в коллективе сверстников.

В исследовании, целью которого было изучение отношения к нормально развивающимся сверстникам и готовности к взаимодействию с ними у дошкольников с ОВЗ (нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения эмоционально-волевой сферы, задержка психического развития), приняли участие дети 5-6 лет. На момент проведения обследования они посещали свои инклюзивные группы в течение года.

Единицей анализа межличностных отношений выступает чувство как устойчивое эмоциональное отношение одного человека к другому. Для изучения отношения дошкольников с ОВЗ к сверстникам и к себе мы использовали исследовательский опыт изучения детского рисунка Е.А. Панько (методика «Цветового фона»). Дошкольник в своём рисунке отражает окружающую действительность, благодаря цвету можно узнать эмоциональное отношение ребенка к сверстнику. Каждому ребенку был предложен набор разноцветных листов бумаги (серый, синий, зеленый, красный, желтый, фиолетовый, коричневый, черный) из которого он выбирал привлекательный (приятный, красивый). Затем ребёнку вновь предлагались такие же цветные листы бумаги, на любом из которых он рисовал в 1серии – себя, во 2 серии – своего друга (друзей). В анализе рисунков учитывались цветовой фон, содержание изображения, пояснение ребёнка к рисунку.

В первой серии «Я сам» – 80% дошкольников для фона выбрали привлекательные, по их мнению, цвета и 20% – непривлекательные. Дети

отдают предпочтение красному (50%) и зелёному (25%) фону, незначительное количество детей выбирают синий (17%) или чёрный (8%) фон.

Во второй серии «Мой друг» 75% детей использовали в качестве фона предпочитаемый (приятный) цвет. Как правило, они выбирали для этого цвета, которые чаще всего ассоциируется с положительными или нейтральными эмоциями: красный, желтый, синий. Однако 17% дошкольников из их числа назвали предпочитаемыми цветами чёрный и фиолетовый, и затем выбрали их в качестве фона для рисунка друга. У 25% дошкольников с ОВЗ рисунки себя и друга однотипны, у 8% детей общий (красный) фон в обоих рисунках, это позволяет говорить о чувстве общности и сопричастности со сверстниками. Важно так же отметить стремление детей передать свое положительное отношение к друзьям с помощью позитивного содержания рисунка (рисуют играющих детей; аксессуары, украшающие друзей) или речевого высказывания («Они будут как солнышко. Смотри, какие мы красивые», «Они играют в прятки. Я очень люблю своих друзей, и мне нравится с ними дружить»). Анализ рисунков «Мой друг» показал, что 25% детей из числа тех, кто выбрал для рисунка друга привлекательный цвет фона, выполняя задание, проигнорировали инструкцию и нарисовали не сверстников, а маму, семью, тьютера.

25% детей, выражая своё отношение к друзьям, выбрали для рисования друга чёрный или фиолетовый фон, в которых обычно проявляются негативные чувства. В эту группу вошли дети с разными типами нарушенного развития (были представлены все варианты, преобладания одного из них не выявлено). Один ребёнок (у ребёнка диагностирован ДЦП) нарисовал в качестве друга воображаемых сказочных персонажей (Лунтика и мышонка).

Полученные данные характеризуют межличностные отношения дошкольников в условиях инклюзивной образовательной среды как многообразную и дифференцированную систему избирательных эмоционально переживаемых связей между детьми.

В целом межличностные отношения дошкольников с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников в инклюзивной группе проявляются в позитивном характере их общения. Можно сделать вывод о положительно направленном эмоциональном отношении детей с ОВЗ к типично развивающимся детям.

Преобладание положительного отношение к сверстникам не исключает наличие проблем в сфере межличностных отношений детей (негативный эмоциональный фон, объективная или субъективная изоляция) и как следствие возникают затруднения в построении отношений в коллективе сверстников.

Полученные в данном исследовании результаты следует учитывать в ходе создания инклюзивной образовательной среды и формировании межличностных отношений у дошкольников в инклюзивных группах.

Список использованной литературы:

1. Базыма Б.А. Психология цвета. Теория и практика / Б.А. Базыма. – СПб.: Речь, 2005. – 208 с.

2. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 158 с.

3. Сорокоумова С.Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / С.Н. Сорокоумова // Автореф. дис. … канд. психол. наук – Н.Новгород, 2011. – 23 с.

© Е.А. Чернявская

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ

Ялаева Эльмира Самиулловна,
педагог-психолог
АНО ДО «Планета детства «Лада»
д/с №198 «Вишенка»
г. Тольятти, Россия
E-mail: almirayal@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены концептуальные подходы и психолого-педагогические условия необходимые для успешной интеграции детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной группы.

Ключевые слова: инклюзия, интеграция, задержка психического развития, ограниченные возможности здоровья, психолого-педагогические условия.

ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION OF 4-5 YEAR-OLDCHILDRENWITH MENTAL RETARDATION IN A GROUP OF GENERAL EDUCATION

Yalaeva Elmira,
Educational Psychologist
ANO «Childhood Planet «Lada»
Kindergarten № 198 «Vishenka»
Tolyatti, Samara Region, Russia

Abstract. This paper presents conceptual approaches and psycho-pedagogical conditions necessary for the successful integration of children with mental retardation in a group of general education.

Key words: inclusion, integration, mental retardation, disabilities, psychological and pedagogical conditions.

Говоря об инклюзивном образовании детей с ЗПР, прежде всего, необходимо определить само понятие «задержка психического развития». Понятие «задержка психического развития» (ЗПР) употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также длительно находящимся в условиях социальной депривации. Для них характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной деятельности, имеющей свои качественные особенности, компенсирующиеся под воздействием временных, лечебных и педагогических факторов.

Инклюзивное обучение выступает как наиболее эффективное средство достижения конечной цели в том случае, если в массовых образовательных учреждениях созданы оптимальные условия для каждого ребёнка с ЗПР.

1. *Подготовка педагогов общеразвивающих групп* к реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с ЗПР.

Одним из препятствий повышению эффективности практической помощи детям с ОВЗ является проблема неготовности педагогов массового образования к работе с детьми с ЗПР: отсутствие специальных знаний и подходов к организации работы с детьми с ОВЗ, недостаток профессиональных компетенций педагогов общеразвивающих групп к работе в инклюзивной

среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов, негативных установок и предубеждений [1, 19].

Дополнительные умения и навыки, которыми должен овладеть педагог:

- представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;

- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;

- знание особенностей развития и обучения детей с ОВЗ;

- знание методов психологического и дидактического проектирования образовательного процесса;

- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с воспитанниками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами, специалистами, руководством) [3, 27].

Соблюдение этого условия, определяющего структуру и содержание инклюзивного образования, является для детей с ЗПР всесторонней педагогической и психологической поддержкой.

2. *Обеспечение медико-психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития.* Даже при условии достаточно высокого уровня психофизического и речевого развития, позволяющего ребёнку обучаться в общеразвивающей группе, у него сохраняются особые образовательные потребности, связанные с отклонением в развитии, которые должны быть удовлетворены.

Реализация сопровождения воспитанников с ЗПР осуществляется по нескольким модулям:

Диагностический модуль включает всю диагностику в рамках комплексной программы общеразвивающей группы, а также дополнительную диагностику в рамках коррекционной программы для детей с ЗПР.

Коррекционно-развивающий модуль включает систему профилактических и развивающих занятий специалистов д/сада (педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога).

Образовательный модуль включает разработку индивидуально-ориентированной программы, в реализацию которой включаются как воспитатели группы, так и узкие специалисты д/сада (психолог, дефектолог, логопед, ИФК, специалист по развивающему обучению). В рамках данного модуля основным необходимым условием является учёт особенностей и уровня развития ребёнка с ЗПР при организации образовательного процесса.

Воспитательный модуль предусматривает работу по формированию толерантности у детей, не имеющих трудностей в обучении, к детям с ЗПР. Работа в данном модуле строится через организацию совместных мероприятий для детей, включение детей с нарушениями в развитии в коллективы нормально-развивающихся сверстников (кружки, секции, праздники).

Оздоровительный модуль охватывает все аспекты медицинского сопровождения детей с ЗПР: регулярные (не реже 2-х раз в год осмотры врача-психиатра, невролога, курсовое лечение в условиях стационарных мед.учреждений, назначение лечения в условиях д/сада – приём специальных препаратов и физиолечение).

Функция отслеживания динамики развития детей с ЗПР в детском саду возложена на психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк). При этом выделяются новые задачи ПМПк, связанные непосредственно с опытом инклюзивной практики:

- оценка возможности (в зависимости от состояния ребёнка) быть включенным в инклюзивную среду ДОУ;
- выбор оптимального уровня инклюзивного образования, определение условий и сроков включения ребёнка с ЗПР в среду нормально развивающихся сверстников;
- оценка динамики его развития и уровня социальной адаптации в процессе инклюзии в образовательном учреждении [2, 36].

3. *Осуществление взаимодействия с родителями воспитанников с ЗПР и общеразвивающих групп.*

Одним из условий эффективности инклюзивного образования детей с ЗПР в общеразвивающей группе является организация тесного взаимодействия педагогов с родителями ребёнка. Родители должны быть вовлечены в непосредственный процесс обучения и воспитания, стать не просто заказчиком образовательных услуг, а активным участником службы индивидуального коррекционно-развивающего сопровождения ребёнка с проблемами. Должно быть обеспечено регулярное взаимодействие родителей детей с ОВЗ с педагогами д/сада (воспитателями, психологом, узкими специалистами). Родители имеют право получать всю интересующую их информацию о своём ребёнке (знакомиться с индивидуальной программой развития), посещать занятия и т.д. Необходимо обучить родителей (законных представителей) педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребёнком, приёмам и методам его коррекционного обучения и воспитания, а также оказание им психологической поддержки. Родители должны активно принимать участие в

реализации индивидуальной программы развития ребёнка (выполнять домашние задания специалистов, закреплять изученный материал в домашних условиях, обеспечивать ребёнка с нарушениями в развитии необходимой коррекционной помощью (занятия с логопедом, дефектологом, медикаментозное лечение), если данная работа невозможна в условиях ДОУ).

Работа с родителями воспитанников с ЗПР включает несколько направлений:

1. Изучение педагогами группы условий семейного воспитания детей с ЗПР и отношения родителей к дефекту ребёнка. На практике нередко приходится сталкиваться с тем, что родители не видят проблем у своего ребёнка, необъективно относятся к состоянию его психического развития.

2. Предоставление родителям в индивидуальном порядке данных о результатах диагностики, содержание индивидуально-образовательного маршрута и динамики развития их ребёнка.

3. Педагогическое просвещение родителей по вопросам воспитательной и коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР.

4. *Обогащение коррекционно-развивающим материалом предметно-развивающей среды в группах общеразвивающей направленности.* Воздействие на ребёнка с ЗПР в условиях общеразвивающей группы не может ограничиваться только специально организованной коррекционно-развивающей работой. Усваиваемые знания и умения должны включатся во все виды детской деятельности, важно научить детей применять отработанные умения и навыки в аналогичных или новых ситуациях, использовать полученные навыки в собственной самостоятельной деятельности. Поэтому следующим важным условием эффективности инклюзивного образования в условия общеразвивающей группы является организация предметно-развивающей среды, максимально способствующей преодолению психофизического недоразвития у ребёнка с ЗПР [2, 37].

Таким образом, только при учёте всех вышеназванных условий можно говорить о возможности инклюзивных процессов в условиях общеразвивающей группы дошкольного учреждения.

Список использованной литературы:

1. Дианова В.И. Проблемы интегрированного обучения и предпосылки их решения (из опыта работы пилотных площадок интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Краснодарском крае) / В.И. Дианова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. - №4. – С. 19-24.

2. Екжанова Е.А. От интеграции к инклюзии / Е.А. Екжанова // Школьный психолог. – 2010. - №16. – С. 34-37.

3. Стребелева Е.А. Организационные модели дошкольного образования детей с нарушением интеллекта / Е.А. Стребелева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. - № 3. – С. 26-33.

© Э.С. Ялаева

РАЗДЕЛ IV.
ИНКЛЮЗИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА КАК МЕТОД ОПТИМИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Байдина Юлия Эдуардовна,
студентка института специального образования
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия
Труфанова Галина Константиновна,
старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и специальной психологии
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия
E-mail: 280719942010@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена описанию специфических особенностей межличностных отношений детей с нарушениями слуха. Методом позитивного воздействия на процесс взаимоотношений выделена коррекционно-развивающая программа, направленная на оптимизацию отношений со сверстниками детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха. Помимо этого представленная программа рассчитана на нормализацию социального взаимодействия детей с нарушениями слуха в среде нормально развивающихся сверстников.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, коррекционно-развивающая программа, навыки сотрудничества, коммуникативные навыки.

OF CORRECTIONAL-DEVELOPING PROGRAM AS A METHOD TO IMPROVE RELATIONSHIPS WITH PEERS OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Baidina Julia,
Student of the Institute of Special Education
Ural State Pedagogical University,
Yekaterinburg, Russia
Trufanova Galina,
Senior Lecturer in Special Education and Special Psychology
Ural State Pedagogical University,
Yekaterinburg, Russia

Abstract. This article describes specific features of interpersonal relationships of children with hearing impairments. The method of the positive impact on the process of mutual relations highlighted correction and development program aimed at optimizing the relationship of primary school children with hearing impairments with peers. In addition, the program is designed to normalize the social interaction of children with hearing impairment among normally developing peers.

Key words: children with hearing impairment, correctional and development program, cooperation skills, communication skills.

Одной из ведущих социальных потребностей человека является потребность в общении, реализовать которую возможно только путем выстраивания различных взаимоотношений с окружающими. Проблема межличностных отношений является в настоящее время актуальной для многих научных областей. В психолого-педагогической литературе нет однозначной трактовки данного понятия. Т.Г. Богданова отмечает, что под межличностными отношениями понимаются те непосредственные связи и отношения, которые складываются в реальной жизни между мыслящими и чувствующими индивидами [2].

Я.Л. Коломинский в своих исследованиях определяет межличностные отношения как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний,

оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [3].

В современной системе образования значительное внимание уделяется вопросам взаимодействия с социальным окружением детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, согласно требованиям, федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования детей с ОВЗ, социализация данной категории обучающихся – одна из ведущих целей процессов обучения и воспитания [1].

У детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха затруднен процесс социализации, важнейшим компонентом которого является умение взаимодействовать со сверстниками. Это обусловлено тем, что развитие ребенка с нарушениями слуха происходит в условиях сенсорной депривации и относительной изолированности от социума: дети с нарушениями слуха зачастую имеют узкий круг общения и бедный социальный опыт. Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что межличностные взаимоотношения со сверстниками у данной категории детей необходимо специально организовывать. Исследования сурдопедагогов и сурдопсихологов показали, что оптимизацию межличностных отношений детей необходимо проводить в различных видах деятельности, учитывая индивидуальные особенности детей.

С целью оптимизации межличностных отношений со сверстниками детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха была составлена коррекционно-развивающая программа.

Цель программы: создание условий для оптимизации межличностных отношений со сверстниками у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха посредством развития коммуникативных навыков и навыков социального поведения.

Задачи программы:

- развитие способности к эмпатии, сопереживанию;
- развитие навыков социального поведения;
- формирование позитивного отношения к своему «Я»;
- формирование позитивного отношения к сверстникам.

Адресатом программы являлись дети младшего школьного возраста с нарушениями слуха. Для оптимизации их отношений со сверстниками наиболее эффективно использовать следующие методы: игровой метод, организация совместной деятельности детей, метод проблемных ситуаций.

Далее выделены способы реализации программы:

- использование индивидуального подхода, учитывая возможности каждого ребенка для достижения конечной цели группы;

- включение игрового метода в процесс занятий;

- занятия состоят из связанных между собой игр, упражнений, игровых ситуаций, которые подобраны с учетом поставленных коррекционных задач;

- психогимнастические и релаксационные упражнения, подвижные игры, направленные на оптимизацию межличностных отношений со сверстниками;

- использование наглядных пособий рисунков, картинок, фотографий.

Структура и содержание программы.

Блок – Развитие коммуникативных навыков.

Цель: развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха, позволяющих успешно устанавливать дружеские отношения со сверстниками.

Задачи:

- развитие навыков общения детей в различных жизненных ситуациях;

- развитие эмпатии, умения понимать состояние партнера по общению;

- развитие навыков невербального общения (мимика, жесты, позы).

Первый блок занятий направлен на развитие коммуникативных навыков детей с нарушениями слуха. Занятия проводятся в игровой форме с элементами коммуникативного тренинга. В процессе занятий используются следующие методы: игровой метод, метод проблемных ситуаций, проективный метод. Игры и упражнения, используемые на занятиях, обучают детей с нарушениями слуха понимать эмоциональное состояние сверстников. На занятиях дети учатся договариваться друг с другом, уступать друг другу в процессе совместной деятельности.

Предложенные занятия способствуют развитию вербальных и невербальных средств общения детей младшего школьного возраста с нарушенным слухом. Процесс взаимодействия детей на занятиях способствует выработке правильного стиля общения со сверстниками.

Блок – Развитие навыков сотрудничества.

Цель: обучение детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха различным формам группового взаимодействия.

Задачи:

- создание благоприятного психологического климата в группе детей;

- формирование адекватной самооценки детей в групповой деятельности;

- формирование навыков коллективного взаимодействия детей.

Второй блок предназначен для развития навыков сотрудничества детей. Занятия проводятся в игровой форме. На занятиях проводятся подвижные игры с детьми, которые способствуют созданию благоприятной атмосферы в детском коллективе; в процессе подвижных игр дети обучаются навыкам группового взаимодействия со сверстниками. Занятия включают в себе упражнения, предполагающие совместную деятельность детей, такие как «Рисование совместной картины, «Рукавички», «Пластилиновое дерево». Благодаря предложенным упражнениям дети с нарушениями слуха учатся сотрудничать со сверстниками, оказывать им помощь при выполнении заданий для достижения конечного результата. Это способствует развитию навыков сотрудничества данной категории детей.

Блок – Комбинированные занятия (дети с нарушениями слуха со слышащими детьми).

Цель: социализация детей с нарушениями слуха в среду здоровых сверстников.

Задачи:

- развитие навыков группового взаимодействия детей с нарушениями слуха со слышащими сверстниками;
- формирование толерантного отношения слышащих детей к детям с нарушениями слуха;
- организация совместной деятельности детей с нарушениями слуха со слышащими сверстниками.

Третий блок занятий направлен на социализацию детей с нарушениями слуха в среде здоровых сверстников. На занятиях проводятся подвижные игры с детьми, а также упражнения, направленные на совместную деятельность детей. Подвижные игры сплачивают детей с нарушенным слухом со слышащими сверстниками, помогают детям найти общий язык друг с другом. Организация совместной деятельности обучает детей с нарушениями слуха навыкам эффективного взаимодействия со слышащими сверстниками, а также способствует развитию эмпатии у здоровых детей к детям с нарушенным слухом.

Программа рассчитана на 40 занятий продолжительностью 30-40 минут каждое. Занятия необходимо проводить 2-3 раза в неделю в форме мини-тренингов.

Структура занятий: вводная часть, включающая в себя ритуал приветствия и разминку; основная часть – состоящая из 3 упражнений,

направленных на оптимизацию межличностных отношений детей; заключительная часть – ритуал прощания.

Планируемые результаты: сформированность вербальной и невербальной коммуникации детей с нарушениями слуха в различных ситуациях общения, сформированность навыков сотрудничества детей в различных видах деятельности, оптимизация межличностных отношений детей с нарушениями слуха со слышащими сверстниками, сформированность толерантного отношения слышащих детей к детям с нарушениями слуха.

Данная коррекционно-развивающая программа способствует оптимизации межличностных отношений детей с нарушениями слуха, развитию их коммуникативных навыков, формированию эмпатии; помимо этого помогает сформировать адекватные формы взаимодействия детей с нарушениями слуха со слышащими сверстниками. Другими словами, использование в психолого-педагогической деятельности представленной коррекционной программы способствует эффективной социализации детей с нарушениями слуха в среде нормально развивающихся сверстников.

Список использованной литературы:

1. Байдина Ю.Э. Оптимизация отношений со сверстниками у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха / Ю.Э. Байдина, Г.К. Труфанова // Шаг в будущее: теоретические и прикладные исследования современной науки. – 2015. – С. 149-151.

2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2002. – 220 с.

3. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – М.: Просвещение, 2000. – 210 с.

4. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей: популярное пособие для педагогов, психологов, родителей / Н.Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития. – 1996. – 250 с.

5. Фопель К. Психологические игры и упражнения для детей школьного возраста / К. Фопель. – М.: Генезис, 2006. – 255 с.

6. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки / О.В. Хухлаева. – М.: Генезис, 2005. – 270 с.

© Ю.Э. Байдина, Г.К. Труфанова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Бакулина Ирина Геннадьевна,
педагог-психолог МБОУ
«Любинская средняя общеобразовательная школа №3»
рабочий посёлок Любино Омской области, Россия
E-mail: bakulina64@bk.ru

Аннотация. Статья знакомит с современным состоянием практики инклюзивного образования младших школьников. Характеризуются этапы сопровождения инклюзивного образования. Отмечена необходимость сопровождения каждого случая инклюзивного образования ребёнка с ограниченными возможностями здоровья с участием его родителей и квалифицированных специалистов.

Ключевые слова: инклюзия, дети с ограниченными возможностями здоровья, психологическая поддержка, массовая школа.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF INCLUSIVE EDUCATION OF YOUNGER PUPILS WITH DISABILITIES

Bakulina Irina,
Educational Psychologist
«Lyubino Middle School of General Education №3»
Lyubino, Russia

Abstract. The article introduces the current state of the practice of inclusive education for younger pupils the steps of inclusive education support are characterized. The necessity of accompanying of each case of inclusive education of a child with disabilities by his parents and qualified professionals is underlined.

Key words: inclusion, inclusive education, children with disabilities, psychological support, mass school.

В последние несколько лет родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), всё чаще отдают предпочтение инклюзивному, а не специальному образованию. В результате в массовых

школах ежегодно отмечается увеличение числа обучающихся с различными патологиями, подтверждёнными и не подтверждёнными заключениями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

Согласно данным исследования Т.Ю. Четвериковой, состав обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, интегрированных в образовательные организации общего типа, довольно разнороден. Это дети с различными нозологиями, но чаще всего с задержкой психического развития и с патологией речи [5]. Согласно данным, полученным С.Н. Викжанович, нередко нарушение в развитии ребёнка не выявлено либо неверно диагностировано. Особенно это касается задержки темпа речевого развития и общего недоразвития речи [1]. Безусловно, такая ситуация не позволяет своевременно начать необходимую ребёнку коррекционную работу, а также верно определить её содержание.

Для того, чтобы инклюзивное школьное образование ребёнка было успешным, требуется создание целого ряда условий. В частности, необходимо установление взаимодействия с родителями обучающегося, нуждающегося в особой помощи педагога и поддержки со стороны психолога; выявление особых образовательных потребностей ребёнка с последующим установлением способов их удовлетворения; проведение профилактических мероприятий, позволяющих ученику с ОВЗ психологически комфортно чувствовать себя в среде здоровых сверстников.

Итак, как было отмечено выше, необходимо установление тесного контакта с семьями учеников, имеющих проблемы в здоровье, что особенно важно сделать в период адаптации ребёнка к школе, как справедливо указывает Е.В. Намсинк [3]. Безусловно, адаптационный период обучающегося с ОВЗ длится гораздо дольше, чем его здоровых сверстников. Ребёнок, имеющий нарушения в развитии, затрудняется установить контакт со взрослыми, а также с одноклассниками и учениками других классов.

Не менее важно уже с первых дней пребывания ребёнка в массовой школе провести его комплексное обследование. Результаты обследования позволяют установить имеющиеся у ученика особые образовательные потребности, спектр которых, согласно результатам научных исследований О.С. Кузьминой и её соавторов, может быть довольно широк [2]. В то же время обследование не является самоцелью. По его результатам необходимо составить индивидуальный образовательный маршрут обучающегося (если в таком маршруте имеется необходимость), а также выработать согласованные действия между педагогами, медицинскими работниками, психологом,

родителями для последующей подготовки и реализации реабилитационной программы того или иного ученика. Как отмечает О.Ю. Синевич, консолидация усилий специалистов разного профиля является одним из принципиально важных условий, обеспечивающих успешность инклюзивного образования детей с ОВЗ [4].

Особое внимание следует уделить вопросу профилактики психодезадаптационных расстройств, негативные проявления которых глубоко проанализированы О.В. Якубенко. Таким расстройствам особенно подвержены учащиеся с уровнем общего и речевого развития, не сопутствующим возрастной норме [6]. Отсутствие грамотно выстроенной профилактической деятельности в указанном направлении провоцирует риски возникновения неуспешных инклюзивных школьных практик, что нередко завершается переводом ребёнка из образовательной организации общего типа в учреждение специального назначения [5]. Последствия такого перевода крайне негативно отражаются на психологическом состоянии семьи и ребёнка с ОВЗ.

Охарактеризуем накопленный нами опыт психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования учеников начальных классов с ОВЗ в массовой школе, расположенной на территории сельской местности.

В 2015-2016 учебном году в восьми начальных классах Любинской общеобразовательной школы (с 1 по 4 класс включительно) обучается 148 детей. Согласно заключениям ПМПК, 14 обучающихся от указанного числа имеют ОВЗ, нуждаясь в специальной помощи со стороны психолога, а также педагогических и медицинских работников. У большинства этих учеников (11 человек) выявлена задержка психического развития (ЗПР).

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с ЗПР, осуществляется поэтапно.

На первом этапе (на этапе зачисления детей в школу) силами педагога-психолога проводится диагностика каждого ребёнка с согласия его родителей. Особое внимание уделяется состоянию высших психических функций: устанавливается уровень развития мышления, памяти, внимания, а также устной речи и др. По результатам диагностического обследования определяются особые образовательные потребности каждого школьника с проблемами в здоровье.

Результаты индивидуального диагностического обследования дополняются данными, зафиксированными в ходе наблюдения за обучающимися в процессе уроков и во внеурочной деятельности. В программу

наблюдения включается оценка взаимодействия ребёнка с ОВЗ с его здоровыми сверстниками, педагогами, другими работниками школы. Помимо наблюдения проводятся опросы учителей и родителей, чтобы получить максимально полные сведения о ребёнке с ОВЗ, об имеющихся у него проблемах, интересах, склонностях к тем или иным видам деятельности. Это позволяет максимально дополнить и скорректировать «потрет личности» ученика, нуждающегося в особой помощи и в пролонгированном сопровождении со стороны педагога-психолога.

На втором этапе на основе анализа и систематизации данных, зафиксированных в процессе диагностического обследования, наблюдений, опросов участников образовательного процесса, разрабатывается программа социально-психолого-педагогической реабилитации обучающегося с ОВЗ. Содержание программы обсуждается с родителями, дополняется с учётом рекомендаций учителей, пожеланий взрослых членов семьи того или иного ученика.

Реабилитационная программа имеет персонифицированный характер, поскольку даже при наличии одного и того же нарушения в развитии школьники с ОВЗ характеризуются индивидуальными особенностями личностного развития (например, повышенная внушаемость, неуверенность в себе, замкнутость, повышенная эмоциональность и реактивность и т.п.), имеют разные предпочтения, собственный социальный опыт.

На третьем этапе осуществляется непосредственная работа педагога-психолога с обучающимися с ОВЗ в соответствии с содержанием разработанной реабилитационной программы. Это происходит в процессе индивидуальных и подгрупповых занятий, через вовлечение младших школьников, имеющих проблемы в здоровье, в общественную групповую работу с поощрением социальной деятельности.

Несмотря на индивидуальный характер реализуемых реабилитационных программ, в них находят отражение те направления деятельности, в соответствии с которыми проводится работа со всеми учениками, имеющими ОВЗ, а именно:

- формирование общеинтеллектуальных умений (мыслительных операций анализа, сравнения, обобщения и др., развитие гибкости мыслительных процессов);

- развитие неречевых психических процессов (внимания, памяти, восприятия и др.), а также формирование учебной мотивации;

- развитие и коррекция личностной сферы (в том числе снятие характерных для обучающихся с ОВЗ негативных личностных проявлений, например, тревожности, агрессивности, замкнутости, устранение агрессивно-защитных реакций и др.);

- формирование адекватной самооценки;

- развитие социальной компетентности;

- развитие коммуникативных способностей и др.

Реабилитационная программа не является статичной, не составляется на длительный срок. По результатам промежуточной диагностики в эту программу вносятся соответствующие коррективы, фиксируются те линии развития школьников, которые требуют особого внимания для его успешного обучения в массовой школе и социализации.

Параллельно с психолого-педагогическим сопровождением обучающихся с ОВЗ осуществляется сопровождение их здоровых сверстников, что важно для обеспечения толерантной образовательной среды массовой школы. Кроме того, осуществляется просветительская деятельность, благодаря которой педагоги и родители овладевают практическими навыками оказания помощи ребёнку, имеющему нарушения в развитии.

На заключительном этапе проводится итоговая диагностика школьников с ОВЗ. Устанавливаются достижения учеников, отмечаются нарушения, требующие дальнейшей коррекции. Выясняется степень удовлетворённости родителей инклюзивной образовательной практикой их ребёнка, намечаются перспективы деятельности педагога-психолога в целях поддержки инклюзивных процессов в массовой школе.

Таким образом, каждый случай инклюзивного образования младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья требует непрерывного психолого-педагогического сопровождения. Такое сопровождение должно быть обеспечено квалифицированными специалистами, при этом педагогу-психологу принадлежит особая роль. Сопровождение целесообразно осуществлять поэтапно. Наиболее значимым этапом является непосредственная работа со школьниками с ОВЗ с учётом индивидуальной программы социально-психолого-педагогической реабилитации, при подготовке которой в центре внимания должны находиться особые образовательные потребности ребёнка.

Список использованной литературы:

1. Викжанович С.Н. К вопросу о дифференциальной диагностике общего недоразвития речи и задержки темпа речевого развития у детей / С.Н. Викжанович // В мире научных открытий. – 2013. - №11.8(47). – С 72-75.

2. Кузьмина О.С. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография / О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалёва, Т.Ю. Четверикова. – Омск: Издатель-Полиграфист, 2014. – 242 с.

3. Намсинк Е.В. Педагогическое взаимодействие с семьёй в период адаптации ребёнка к школе / Е.В. Намсинк // Начальная школа плюс До и После. – 2013. - №4. – С. 20-23.

4. Синевич О.Ю. Взаимодействие медицинских и педагогических работников в целях поддержки инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / О.Ю. Синевич, Т.Ю. Четверикова // Мать и дитя в Кузбассе. – 2015. - №2. – С. 102-105.

5. Четверикова Т.Ю. Феномены практики инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / Т.Ю. Четверикова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. - №8(52). – С. 226-242.

6. Якубенко О.В. Профилактика психодезадаптационных расстройств учащихся / О.В. Якубенко // Наука и образовательное пространство: вектор трансграничного развития: материалы международного форума. – Омск: Изд-во ОмГПУ. – 2015. – С. 108-113.

© И.Г. Бакулина

СИСТЕМА РАБОТЫ ШКОЛЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Балыкина Виктория Давидовна,
директор МБОУ «СШ № 17» г. Смоленска,
г. Смоленск, Россия
E-mail: balikina.vika@yandex.ru
Демидова Наталья Александровна,
заместитель директора МБОУ «СШ № 17» г. Смоленска,
г. Смоленск, Россия
E-mail: ianatalidem@mail.ru
Макарова Вера Петровна,
учитель-логопед МБОУ «СШ № 17» г. Смоленска,
г. Смоленск, Россия
E-mail: vera-makarova2@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена описанию системы работы школы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделяется реализации программы «Безбарьерная среда» и психолого-логопедическому сопровождению обучающихся.

Ключевые слова: система работы школы; дети с ограниченными возможностями здоровья.

THE SYSTEM OF THE SCHOOL WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Balykina Viktoria,
Director of School № 17 in Smolensk
Smolensk, Russia
Demidova Natalia,
Deputy Director of School № 17 in Smolensk
Smolensk, Russia
Makarova Vera,
Teacher-Speech Therapist of School № 17» in Smolensk,
Smolensk, Russia

Abstract. The article is devoted to the description of the working system of school with the schoolchildren with limited capacities of health. The realization of the program «Freedom environment» and the psychologic and speech therapy support of pupils are attended.

Key words: working system of school; children with limited capacities of health.

Сегодня для педагогов актуальной является проблема организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Дети с ОВЗ могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического развития.

Число детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов неуклонно растет. Вместе с тем отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребенка. Дети с ограниченными

возможностями здоровья – неоднородная по составу группа школьников. Это определяется тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития.

Дети с ОВЗ – это дети с особыми образовательными потребностями. Образовательное пространство формируется культурными традициями обучения детей разных возрастов в условиях семьи и образовательного учреждения. Отклонения в развитии ребенка приводят к его выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. По мнению Л.С. Выготского, ограничения в жизнедеятельности и социальная недостаточность ребенка с ОВЗ непосредственно связаны не с первичным биологическим неблагополучием, а с его «социальным вывихом». Поэтому целью образования детей с ОВЗ является введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из образовательного пространства.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию. Можно выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем детям с ОВЗ:

- начать специальное обучение ребенка сразу же после выявления первичного нарушения развития;
- ввести в содержание обучения ребенка специальные разделы, не присутствующие в программах образования нормально развивающихся сверстников;
- использовать специальные методы, приемы и средства обучения (в том числе специализированные компьютерные технологии);
- индивидуализировать обучение в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребенка;
- обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;
- максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения.

МБОУ «СШ №17» г. Смоленска активно работает в направлении обучения каждого ребёнка с ограниченными возможностями здоровья независимо от уровня его интеллектуального и физического развития. В школе обучаются дети с ранним детским аутизмом, с незначительными нарушениями опорно-двигательного аппарата (есть дети со слабо выраженной формой ДЦП), а также задержками интеллектуального развития и тяжелыми речевыми нарушениями.

На сегодняшний день в школе обучается 889 учащихся, из которых 15 процентов составляют ученики с ограниченными возможностями здоровья. Это значительная цифра – 137 человек. С ними работают 39 квалифицированных педагогов, социально-психологическая служба, включающая педагога-психолога, учителя-логопеда, дефектолога, социального педагога.

Наряду с детьми, имеющими нарушения интеллектуального развития различного генеза и тяжелые речевые нарушения, в классах, реализующих АООП НОО и ООО, обучаются дети – инвалиды (13 обучающихся).

Целями работы школы по коррекционно-развивающему направлению являются следующие:

- создание системы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в освоении АООП НОО и АООП ООО;
- коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся;
- социальная адаптация детей с ОВЗ.

В школе созданы специальные условия обучения и воспитания, позволяющие учитывать особые образовательные потребности детей с ОВЗ посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

В 2012 г. в рамках программы «Безбарьерная среда» школа была подготовлена к полноценному обучению, воспитанию и социализации детей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

В процессе реализации программы был установлен пандус при входе в школу с перилами с двух сторон; лестницы внутри здания закруглены при помощи надежно закрепленных поручней, непрерывных по всей длине, что исключает возможность травмирования обучающихся; переоборудованы школьные туалеты на первом этаже здания; создан специальный коррекционно-инклюзивный кабинет, включающий в себя сенсорную комнату, тренажерный зал, уголок лечебного массажа.

В рамках программы «Безбарьерная среда» были приобретены комплекты игр и игрушек, специальная учебно-методическая литература.

Техническое оснащение школы даёт возможность без особых затруднений всем обучающимся включаться в образовательный процесс и во внеурочные мероприятия. Дети с ОВЗ посещают школьные секции, кружки. Обучающиеся с особыми образовательными потребностями наряду с другими школьниками участвуют в проведении воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых внеклассных мероприятиях (театральный марафон, конкурс патриотической песни, смотр строя и песни, станционные игры, благотворительные акции, сбор макулатуры, встреча с ветеранами, спортивные мероприятия, Уроки Гагарина, посещение музеев, театров и кинотеатров).

Педагоги регулярно повышают свой уровень профессионализма, посещая курсы, семинары, мастер-классы, организуемые ГАУ ДПОС «Смоленский областной институт развития образования», принимая участие в международных, региональных конференциях, семинарах, вебинарах и круглых столах.

С целью оказания методической помощи учителям в их практической деятельности, внедрения достижений науки в практику, обобщения и распространения передового научно-методического и педагогического опыта в области коррекционного образования обучающихся с ОВЗ, помощи педагогам в подготовке к учебным занятиям и самообразовании в 2008 году на базе школы был открыт учебно-методический центр. На базе центра ежегодно проводятся круглые столы, дискуссионные площадки, семинары по проблемам преподавания в классах, реализующих АООП НОО и АООП ООО, родительские конференции. Результатом работы учебно-методического центра является создание рабочих адаптированных программ по всем предметам учебного плана для 1-4 классов для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи и 2-9 классов для обучающихся с задержкой психического развития (25 педагогов стали авторами программ). Изданы программы для 2-4 классов для обучающихся с задержкой психического развития и программы психолого-педагогического сопровождения этих классов. Разработан и издан спецкурс «Логоритмика».

В течение шести лет кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры специальной педагогики и психологии СмолГУ Ивановой Натальей Викторовной регулярно проводились консультации для учителей, научно-методические семинары, осуществлялась внешняя экспертиза рабочих адаптированных программ, велась профориентационная работа со студентами.

Наполняемость в классах, реализующих АООП НОО и ООО составляет 9-14 человек. Эти классы предполагают индивидуальные и коррекционные занятия, психолого-педагогическое сопровождение детей и обучение их по адаптированным программам. Режим работы: учебные занятия в I смену и группа продленного дня, бесплатное питание, зачисление на основе заключения и рекомендаций ПМПК и заявлений родителей. Следует отметить, что в классах для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи работают учителя, имеющие квалификацию учитель-логопед и олигофренопедагог.

В школе функционируют 9 классов для обучающихся с ЗПР (3 класса – начальное звено, 6 классов – среднее звено), 4 класса для обучающихся с ТНР (начальное звено).

Ещё одна форма обучения – индивидуальное обучение на дому. В этом учебном году у нас 6 учащихся обучаются в этих условиях. Индивидуальное обучение на дому организуется на основании медицинского заключения, рекомендаций ПМПК, заявления родителей. Обучение ведётся по специальным учебным планам и программам, осуществляется индивидуальный подход к обучающимся. Ученик имеет возможность посещать внеклассные и воспитательные мероприятия, ему оказывается коррекционная помощь узкими специалистами.

При организации учебного процесса в интегрированных классах специалисты школы учитывают специфику детей с ОВЗ и на этой основе уже вырабатывают стратегию синхронизации обучения с обычными детьми. Учителя, ведущие занятия в интегрированных классах, составляют календарно-тематическое планирование с учетом работы с детьми с ОВЗ.

В обучении, воспитании, развитии и социализации детей с ОВЗ важна работа каждого специалиста.

Педагоги, преподающие в классах, реализующих АООП НОО и ООО, создают ситуацию успеха на уроке, чтобы каждый обучающийся с ОВЗ чувствовал себя комфортно. В связи с особенностями интеллектуального и речевого развития обучающихся учителя прибегают к более медленному темпу обучения, многократному возвращению к изученному материалу, разделению учебной деятельности на отдельные составные части, элементы, операции, позволяющие осмыслить их во внутреннем отношении друг к другу. Как на уроках, так и во внеурочной деятельности педагоги развивают умение сравнивать, сопоставлять; побуждают к речевой деятельности.

Важное место в работе с детьми с ОВЗ отводится социальному педагогу. Он поддерживает связь с учителями-предметниками, школьным педагогом-

психологом, медицинским работником, администрацией школы, родителями. Совместно с классным руководителем, педагогом-психологом и учителями-предметниками социальный педагог составляет индивидуальный маршрут сопровождения обучающегося, в котором намечаются пути ликвидации задолженностей и направления коррекционной работы.

Психолого-логопедическое сопровождение детей с ОВЗ – это важнейшее направление коррекционно-развивающей работы. Целью функционирования службы является создание единого коррекционного пространства, способствующего устранению речевых нарушений, развитию психических и мыслительных процессов, мотивации, коммуникативной деятельности обучающихся.

Психолого-логопедическое сопровождение ставит перед собой следующие задачи:

- предупреждение неуспеваемости, обусловленной различными нарушениями развития познавательной и речевой деятельности;
- формирование предпосылок к полноценному усвоению АООП НОО;
- развитие мотивации, познавательной деятельности и эмоциональной сферы обучающихся с ОВЗ;
- помощь (содействие) ребенку и его родителям в решении актуальных задач коррекции, развития, обучения и социализации;
- сохранение нервно-психического и соматического здоровья детей.

Служба психолого-логопедического сопровождения оказывает помощь обучающимся с ОВЗ посредством проведения специальных коррекционно-развивающих занятий: логопедических и дефектологических занятий, логопедической ритмики, психологических коррекционно-развивающих и сенсорно-моторных занятий, релаксационных занятий, тренингов.

Логопедические занятия проводятся с обучающимися 2-7 классов, реализующих АООП НОО и ООО (дети с ЗПР) и 1-4 классов, реализующих АООП НОО (дети с ТНР). Учитель-логопед проводит фронтальные, подгрупповые и индивидуальные занятия. Выбор формы занятия зависит от вида речевого нарушения, возрастных и психологических особенностей обучающихся, сохранных анализаторов. Каждое логопедическое занятие направлено на всестороннее развитие обучающихся.

Логопедическая ритмика – одно из звеньев коррекционной педагогики; комплексная методика, включающая в себя средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания. Логоритмика – это один

из качественных методов логопедической работы по развитию речи детей с ОВЗ.

Основной формой коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога являются групповые коррекционно-развивающие занятия, которые имеют коррекционно-развивающую и предметную направленность. Занятия с дефектологом не дублируют работу учителя, а учат использовать полученные на уроках знания, применять свои умения и навыки в выполнении таких задач, которые учащиеся не решают на уроках, оперировать своими умениями вне урока.

Сенсорно-моторные занятия направлены на развитие мелкой и крупной моторики, развитие сенсорно-моторной координации, коррекцию и развитие умственной деятельности, внимания, памяти, речи, развитие пространственных представлений, формирование произвольного контроля и повышение стрессоустойчивости.

Занятия по психологической коррекции направлены на развитие многогранного полифункционального представления об окружающей действительности, способствующего оптимизации психического развития ребенка и более эффективной социализации в обществе.

Индивидуальные занятия проводятся для более эффективного развития всех сторон личности обучающегося.

Тренинговая работа направлена на сплочение коллектива обучающихся, развитие коммуникативных навыков, снятия эмоционального напряжения.

Педагог-психолог и учитель-логопед часто используют в своей работе арттерапию (игровую терапию, лекотерапию, сказкотерапию, глинотерапию, музыкотерапию, танцетерапию).

Важнейшие направления деятельности педагога-психолога и учителя-логопеда - консультативно-просветительское и профилактическое направление.

Работа по данным направлениям обеспечивает оказание педагогам и родителям помощи в воспитании и обучении ребенка с ОВЗ. Разрабатываются рекомендации в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями и возможностями детей, с учетом их соматического состояния, психического здоровья, проводятся мероприятия, способствующие повышению профессиональной компетентности педагогов, включению родителей в учебно-воспитательный и коррекционно-развивающий процесс.

Наряду со школьными специалистами с детьми с ОВЗ ежегодно в течение 6 недель работают и специалисты реабилитационного «Центра охраны здоровья детей» при ОГБУЗ «СОПКД». Специалисты центра (логопед, психолог,

специалист по ЛФК) проводят с обучающимися свои занятия. Каждому ребенку оказывается медицинская помощь, проводится медикаментозное лечение, назначенное в ходе обследования. В реабилитационном центре учитель проводит занятия согласно расписанию уроков.

Благодаря слаженной работе всех специалистов школы и сотрудничающего с ней «Центра охраны здоровья детей», обучающиеся с ОВЗ находятся в комфортной обстановке, получают знания, умения и навыки, необходимые как для повседневной жизни, так и для дальнейшего поступления в профессиональные учебные заведения.

Обучающиеся, имеющие задержку психического развития и тяжелые нарушения речи, ежегодно участвуют в дистанционных конкурсах для учащихся специальных и вспомогательных школ и коррекционных классов и получают дипломы I и II степени. Дети-инвалиды из 9-11-х классов в 2014-2015 учебном году принимали участие во Всероссийской олимпиаде школьников, городском Дне науки, городской викторине «Наследие земли русской» и стали призерами и победителями.

Программа «Безбарьерная среда» работает в России не так давно, но вместе с тем первые результаты достаточно обнадёживающие. Опыт работы нашей школы показывает, что данная система может быть вполне успешной при правильном подходе и соответствующем финансировании.

Список использованной литературы:

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Г.А. Волкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с. – (Коррекционная педагогика).

2. Поваляева М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 448 с.

3. Справочник школьного психолога / С.Н. Костромина – М.: Астрель, 2012. – 512 с. – (Полный энциклопедический справочник).

© В.Д. Балыкина, Н.А. Демидова, В.П. Макарова

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

Буренина Елена Евгеньевна,
доцент кафедры воспитания и социализации детей и молодежи
ГАУ ДПО «Смоленский областной институт развития образования»

г. Смоленск, Россия
E-mail: burenina.elena.68@mail.ru

Аннотация. В статье идет речь о взаимодействии субъектов образовательного процесса в инклюзивной школе. Рассматриваются функционально-ролевая и личностная стороны педагогического взаимодействия, стили педагогического общения. В статье уделено внимание личностной активности, субъектности обучающихся и позиции педагога в процессе педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагогическое взаимодействие, педагогический процесс, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

INTERACTION OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS IN INCLUSIVE SCHOOL

Burenina Elena,
Assistant Professor of Education and Socialization of Children and Youth
«Smolensk Regional Institute of Education Development»
Smolensk, Russia

Abstract. The article deals with the interaction of subjects of educational process in an inclusive school. Teacher communication styles, functional and personal sides of educational interaction are under consideration. In the article attention is paid to personal activity, subjectivity of students and teachers position in pedagogical interaction.

Key words: inclusive education, pedagogical interaction, teaching process, students with disabilities.

Инклюзивная школа – это образовательная организация, ориентированная, прежде всего, на систему социальных результатов образовательной деятельности. Основная цель инклюзивного образования – это социализация и адаптация обучающихся, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Личностная эффективность является основой социальной эффективности такой школы. Личностная эффективность – это качество взаимодействия личности с собой и окружающим миром. Иными словами это то, насколько хорошо человек умеет договариваться и

сотрудничать с собой и окружающими, достигать поставленных целей и при этом чувствовать себя комфортно и уверенно [3].

Началом социальной жизни обучающихся и формирования их субъектности является сотрудничество, которое возникает в процессе педагогического взаимодействия. Рассматривая взаимодействие как «объективную и универсальную форму движения, развития, которая определяет существование и структурную организацию любой материальной системы» [2], можно говорить об особом типе взаимодействий, которые возникают в рамках педагогической системы инклюзивной школы, являясь одним из основных элементов педагогического процесса, составляя его сущностную характеристику и определяя его эффективность [5].

Под педагогическим взаимодействием понимаются сложный комплекс вербальных и невербальных контактов, в которые в процессе обучения вступает учитель с учащимися, а также учащиеся с учителем и между собой [4]. Педагогическое взаимодействие – это непосредственное или опосредованное воздействие субъектов педагогического процесса друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь, выступающее как интегрирующий фактор педагогического процесса, который способствует появлению личностных новообразований у каждого из субъектов этого процесса [6]. Следовательно, особенность организации педагогической системы и педагогического процесса будут тесно связаны с возникающими в их рамках субъектными взаимодействиями.

Особенность педагогической системы школы, реализующей инклюзивную практику заключается в том, что в ней значительно расширен комплекс взаимосвязей между различными субъектами образовательного процесса: возникают «тесные, близкие, основанные на дружбе отношения между школой и обществом»; инклюзивное пространство подразумевает открытость и доступность не только для детей, но и для взрослых; увеличена «степень участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы»; педагогический процесс направлен на снижение степени изоляции отдельного ученика; «многообразие и непохожесть детей друг на друга видится не проблемой, требующей решения, а важнейшим ресурсом, который можно использовать в образовательном процессе» (по материалам Международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России»).

В основе инклюзивного подхода лежит такое изменение образовательной среды школы, которое позволяет в максимальной мере соответствовать особым

образовательным потребностям любого учащегося с нетипичным ходом развития, педагогическая система становится более гибкой, она приспосабливается к обучающемуся, а не ребенок к ней, как, например, в условиях интеграции. Поэтому рассматривая субъект-субъектные взаимодействия в инклюзивной школе, целесообразно учитывать не только функционально-ролевую, но и личностную составляющие педагогического взаимодействия.

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

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

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

Рассмотрим особенности взаимодействий, возникающих в подсистеме «учитель-ученик» педагогической системы инклюзивной школы.

В основе педагогического взаимодействия лежит процесс общения, который является важнейшим условием и средством развития личности. Общение представляет собой ряд последовательных действий (деятельности) общающихся субъектов. Любой акт непосредственного общения предполагает воздействие человека на человека, а именно их взаимодействие. Цели, содержание общения, его нравственно-психологический уровень выступают для педагога как заранее заданные. Педагогическое общение в большей части достаточно регламентировано по содержанию и формам. В нем отчетливо выделяются ролевые позиции педагога и обучаемых, отражающие «нормативный статус» каждого.

Однако, поскольку общение протекает непосредственно, лицом к лицу, оно приобретает для участников педагогического взаимодействия личностное измерение. Педагогическое общение «втягивает» в этот процесс личность педагога и ученика. Всем участникам образовательного процесса не безразличны индивидуальные особенности и учителя и каждого отдельного ученика. У каждого складывается групповая и индивидуальная шкала требований и личностных оценок. Несоответствие личностных качеств этим требованиям отрицательно сказывается на результатах педагогического взаимодействия.

Позиция, которую занимает педагог по отношению к ученикам в педагогической системе обусловлена прежде всего его профессионально-предметной подготовленностью (знания, умения и навыки в области своего предмета, а также в области педагогики, методики и психологии), научным потенциалом и профессиональными устремлениями и идеалами. В этом ракурсе в первую очередь воспринимаются обучающимися качества его личности. Но при организации гибкой, открытой, личностно-ориентированной педагогической системы, большую роль играет гуманитарная культура педагога, которая позволяет не просто угадывать (на уровне интуиции) нравственно-психологические состояния учащихся, а изучать и понимать их.

Индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающихся называют стилем педагогического общения. Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и анархический (А.В. Петровский, Я.Л. Коломинский, М.Ю. Кондратьев и др.) [5].

При *авторитарном (инструктивно-авторитарном)* стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из формальных установок он определяет положение и цели взаимодействия, оценивая результаты деятельности [5]. Авторитарный педагог акцентирует внимание на поступках обучающегося, не принимая во внимание мотивы этих поступков. Внешние показатели успешности (успеваемость, дисциплина на уроке и т.п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера может быть неблагоприятна. Особенно негативно авторитарный стиль общения может сказаться на обучающихся, имеющих нарушения психо-физического развития. Для таких учащихся характерны преобладание эмоциональной мотивации поведения, повышенный или пониженный фон настроения; повышенная внушаемость. В силу незрелости эмоционально-волевой сферы они склонны

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

Анархический (попустительский, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, снимая с себя ответственность за ее результаты. Такой стиль общения предполагает тактику невмешательства. Следствием подобной тактики является отсутствие должного контроля за деятельностью обучающихся и динамикой развития их личности [5]. В условиях гипоопеки учащиеся с нарушением развития оказываются в атмосфере эмоциональной отгороженности в сочетании со вседозволенностью. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья очень важно построить межличностные с педагогом, который является ведущим в формировании оценки одноклассников и самооценки на протяжении длительного времени, вплоть до старших классов. Обедненность эмоциональных проявлений со стороны учителя, формальный подход к оценке деятельности обучающихся снижает их познавательную активность, они раньше начинают чувствовать усталость, чаще отвлекаются, что заметно снижает продуктивность урока.

Несмотря на кажущуюся противоположность анархического и авторитарного стилей общения, они имеют много общего. Главное – дистантные отношения, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность педагога, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения [5]. Ограничение взаимодействия с учителем

приводит к нарушению социальной коммуникации, замедляет принятие и признание особых детей классным коллективом. У обучающихся с нарушениями здоровья развиваются вялость, апатия, безынициативность, боязнь и нежелание устанавливать новые контакты, склонность к повышенной фиксации на своем здоровье.

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

Альтернативой этим стилям общения является стиль сотрудничества участников педагогического взаимодействия, чаще называемый *демократическим.* При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля – взаимоприятие и взаимоориентация. Отличительная черта этого стиля - активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач, понимание обучающихся, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие личности ребенка [5]. Знание и учет принципов обучения, опирающихся на важнейшие методологические подходы к развитию психики в норме и патологии, позволяют педагогу определить основные направления коррекционно-развивающего воздействия и прогнозировать результаты социализации и адаптации. Обучающийся становится субъектом образовательного процесса – источником познания и преобразования действительности; носителем активности. При этом активность понимается как инициативное воздействие на окружающую среду, на других людей и самого себя. Активность личности зависит от мотивов ее поведения и характеризуется надситуативностью. Посредством надситуативной активности преодолеваются внешние и внутренние ограничения – барьеры деятельности. Следовательно, активным становится процесс обучения, находящийся в прямой зависимости от субъекта [3].

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

- сформированностью собственного (позитивного) отношения к учебной деятельности;

- выработанностью индивидуального стиля осуществления учебной деятельности;

- способностью мобилизовать интеллектуальные и волевые усилия для достижения учебных целей;

- способностью проектировать, планировать и прогнозировать учебную деятельность;

- способностью инициировать свою познавательную активность на основе внутренней положительной мотивации [1].

Например, у обучающихся с выраженными расстройствами аутистического спектра (РАС) и задержкой психического развития (ЗПР) наблюдается недоразвитие эмоционально-волевой и коммуникативной сферы, поэтому уровень субъектности будет очень низким, что будет определять особый тип взаимодействий с учителем. Учитель будет занимать позицию инструктора, четко регламентируя и алгоритмизируя образовательный процесс. В сложных случаях может понадобится помощь тьютора, который будет контролировать деятельность обучающегося и индивидуализировать задания учителя. Для перехода на новый, более высокий уровень субъектности понадобится время, специальные приемы и методы организации учебной деятельности.

При обучении детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, у которых наряду с сохранным интеллектом и достаточной познавательной активностью, наблюдается повышенная утомляемость и, как следствие повышенного внимания со стороны взрослых в раннем детстве, часто развивается инфантилизм, учитель может занимать позицию академического наставника. Его задача структурировать и дозировать предметное содержание, развивая операциональную и когнитивную сферы личности ребенка, опираясь на его личный опыт, предъявляя информацию в доступной форме, демонстрируя приемы и методы познавательной деятельности.

При организации обучения подростков с нарушениями слуха и зрения, у которых в силу специфики развития компенсаторных механизмов, быстро вырабатывается индивидуальный стиль осуществления учебной деятельности, развивается самостоятельность, учитель может занимать позицию фасилитатора, помощника ученика, создающего условия и стимулирующего его личностный рост, познавательную активность и самостоятельность. При этом

главная задача учителя – обеспечение информационной доступности к образовательным ресурсам и стимулирование процесса познания.

Поэтапное развитие субъектности обучающихся – ключевой фактор становления и развития личности, основной ориентир проектирования образовательного пространства инклюзивной школы. Для формирования субъектной позиции ученика в обучении учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы ученик переходил от управления со стороны учителя учебной деятельностью к самоуправлению, от внешнего контроля к самоконтролю, от внешней оценки к самооценке [1]. С.Л.Рубинштейн писал: «Правильно поставленное обучение должно соответствовать возможностям ребенка на данном уровне развития; реализация этих возможностей в ходе обучения порождает новые. Таким образом, один уровень развития переходит в следующий через совершающуюся в ходе обучения реализацию возможностей предыдущего» [7].

Для определения оптимального типа субъектных взаимодействий учителю инклюзивной школы необходимо хорошо знать психолого-педагогические особенности обучающихся, поэтому он будет нуждаться в помощи специалистов психолого-педагогического сопровождения. В инклюзивной школе у подсистемы «ученик-учитель» будут возникать многообразные связи с другими участниками образовательного процесса (дефектологом, социальным педагогом, психологом, родителями обучающегося и т.д.) Развитое педагогическое (субъект-субъектное) взаимодействие взрослых создает условия для становления и развития субъектности и самоопределения обучающихся как наиболее значимых личностных образований [3].

Список использованной литературы:

1. Барабанова З.П. Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимися / З.П. Барабанова // Современные наукоемкие технологии. – 2008. - № 1. – С. 40-42.

2. Валиев И.Н. Формы взаимодействия человека и общества: проблема человека в свете современных социально-философских наук [Электронный ресурс] / И.Н. Валиев // Библиотека ЕГПУ: [сайт]. – URL: http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/1282757021673512 75/Default.aspx (дата обращения: 22.05.2016).

3. Взаимодействие субъектов образовательного процесса – основа социальной эффективности образования: учебно-методическое пособие / под общей ред. И.В. Васютенковой. – СПб.: ЛОИРО, 2011. – 130 с.

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

5. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

6. Педагогическое взаимодействие в психологии [Электронный ресурс] / Психология // PSYPUBLIC.RU: [сайт]. – URL: http://www.psypublic.ru/termins/151.htm (дата обращения: 22.05.2016).

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

© Е.Е. Буренина

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Бэти Татьяна Сергеевна,
учитель начальных классов
Тампа, штат Флорида, США

Аннотация. В статье рассматривается опыт взаимодействия учителя и родителей в процессе социализации младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы.

Ключевые слова: дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья, личность, социализация.

THE INTERACTION OF TEACHERS AND PARENTS IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF THE YOUNGER SCHOOL STUDENT WITH DISABILITIES

Betty Tatyana,
Primary School Teacher
Tampa, Florida state, USA

Abstract. The article discusses the experience of interaction between teachers and parents in the process of socialization of primary school children with disabilities in school settings.

Key words: disabled children, children with limited possible chemical connection health, personality, socialization.

Младший школьник – очень интересный человечек, т.к. именно в этом возрасте он активно стремится познать окружающий мир, постоянно экспериментируя со всем, что его окружает. Психофизиологические особенности организма ребенка в младшем школьном возрасте интенсивно и планомерно меняется каждый год. Согласно концепции Э. Эриксона, характерными чертами детей младшего школьного возраста являются открытость, общительность, инициативность, стремление активно действовать, соревноваться, пробовать свои силы в разных видах деятельности.

У каждого ребенка в младшем школьном возрасте формируется совершенно новый тип отношений с окружающими людьми. К примеру, безусловный авторитет взрослого человека (родителей, учителя, значимого взрослого) постепенно начинает утрачивается и терять своего рода превосходство. Постепенно большее значение для ребенка начинают приобретать его сверстники, возрастает роль детского сообщества, проявляется самостоятельность и независимость.

Обучение в младших классах школы ведет к изменениям социальной ситуации развития ребенка. Он все больше становится «общественным» субъектом, проявляет и исполняет социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку (безусловно со стремлением ко всеобщему одобрению окружающих – сверстников и взрослых людей). В этих условиях сложившаяся ранее система жизненных отношений, сложившаяся у ребенка в дошкольном возрасте, перестраивается (проходя этап возрастного кризиса) и определяется тем, насколько успешно он адаптируется к новым социальным условиям, отношениям и как справляется с предъявляемыми к нему требованиями сверстников и взрослых, которые в свою очередь постоянно возрастают.

Я работаю учителем начальных классов в школе г. Тампа, штат Флорида, США. Начальное образование в Америке официально начинается с шестилетнего возраста. Первые два года я преподавала на начальной (она считается самой первой) ступени общеобразовательной школы. Моей образовательной задачей было обучить ребенка элементарным основам фонетики, чтения, правописания, математики, базовой географии и природоведению, а психологической задачей

являлось социально и психологически подготовить ребенка к обучению первом классе.

Дети шести лет в американской школе социально ничем не отличаются от российских детей. Возрастные особенности детей адекватно приемлемы двум указанным культурам. В моем классе 12 студентов (учеников): 7 мальчиков и 5 девочек в возрасте семи лет. На занятия в класс приходит и еще один студент (ученик), который имеет ограниченные возможности здоровья.

Система социальной помощи и поддержки детей-инвалидов и детей с ОВЗ в США ориентирована в сторону самостоятельности, опоры на собственные силы ребенка и возможности его семьи. Только те родители, которые не могут самостоятельно прокормить свою семью и обеспечить нуждающегося ребенка с ограниченными возможностями здоровья, могут в исключительных случаях получить поддержку со стороны государства, какой-либо общины и этнической группы, существующей на территории проживания.

В штате Флорида существует и действует на протяжении многих лет программа «Инклюжен», а также активно проводится врачами, психологами и другими специалистами просветительская работа в средствах массовой информации по формированию гуманного отношения к детям и взрослым, имеющим ОВЗ. Причем огромную роль в этой работе играют разнообразные религиозные организации.

В последние годы в штате Флорида появляется все больше разнообразных организаций, благотворительных фондов, центров и клубов для семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. Школы в штате начали получать специальное финансирование для адаптации инфраструктуры, здания школы, классов и организации специальной подготовки администрации и учителей к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. За своевременное неисполнение распоряжений и требований на школу налагаются штрафы.

Большинство детей моего класса из неполных семей (разведенные семьи), поэтому свое пристальное внимание концентрирую на взаимоотношениях с их родителями. В своей учительской работе мне необходимо серьезно и с пониманием относиться к каждому конкретному ребенку, к каждому родителю и каждой семейной ситуации в отдельном случае. Я постоянно провожу встречи, беседы и консультации с родителями, на которых они делятся со мной радостями и неудачами в воспитании своих детей. Такая возможность представлена мне каждый день, т.к. родители приезжают на машинах забирать детей из нашей школы (дети самостоятельно школу не покидают).

В случае, если ребенок начинает отставать по одному или нескольким учебным предметам, либо у него происходит резкая и необъяснимая смена настроения, то я начинаю уделять ему повышенное внимание и создавать ситуацию успеха в любом виде его деятельности. Результаты наблюдений и своевременной коррекционной работы были получены только положительные. У ребенка развивалось чувство доверия, стабильности, безопасности по отношению к учителю, группе детей (классу) и школе. Моя постоянная связь с родителями стала положительным фактором в социализации детей. Они знали, что миссис Бэти и их родители находятся в согласии, между нами есть доверие, открытость в общении, взаимопонимание и взаимоуважение.

Большое внимание я уделяю на уроках и во внеурочное время формированию психологически комфортной и доброжелательной атмосфере среди детей, особенно когда уроки посещает ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Как учителю мне постоянно необходимо заботиться не только об усвоении детьми новых знаний, но и определять насколько комфортно всем ученикам находиться в классе, спокойно, уверенно и безопасно ли им.

Мне, как педагогу и родителю (у меня трое детей), нравится в российской школе методика и система работы учителя в начальной школе. Один учитель начинает первый класс и он же учитель ведет его до выпуска в течение четырех лет. Такого постоянства в американской школе нет. Каждый год учитель меняется, каждый класс – это появление нового педагога у детей. При такой системе у ребенка не формируется чувство стабильности, да и учитель не может качественно провести педагогическую работу с ребенком, особенно если он с ограниченными возможностями здоровья. У обеих сторон нет достаточного времени узнать друг друга. Поэтому нередко возникают проблемы в адаптации детей к личности нового учителя, его требованиям, особенностям обучения.

На данный момент мне представилась возможность продолжить обучение моих «шестилеток» в первом и втором классах. В начале я не совсем была уверена в том, что американские родители моих студентов (учеников) адекватно и с одобрением отреагируют на данную возможность обучать их детей в течение трех лет. Было отрадно слышать, что дети и их родители были довольны таким нововведением. Я попыталась объяснить директору школы, коллегам и родителям о сути нововведения представив их вниманию опыт российского образования в системе начальной школы. Многие слушали с интересом и поддержали мою идею непрерывного обучения детей в младших классах нашей школы. Мой класс и опыт работы стали инновационными в практике школы.

В этом году я преподаю по методике Монтессори. Данная методика требует от меня как учителя усиленной методической подготовки к занятиям, отличные профессиональные педагогические способности в организации и планировании образовательной деятельности. В нашей школе эта методика была специально адаптирована и для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Так, в прошлом году я решала задачу по формированию и развитию чувства коллективизма, товарищества и «команды» в моем классе, что совсем не характерно для американцем. Сейчас мне не требуется объяснять своим ученикам и их родителям, что менталитет: «Каждый только за себя», – не всегда благоприятен в общении, игре и обучении детей. Дети это быстро осознали и стали в общении со своими сверстниками более открытыми, доверчивыми, отзывчивыми и справедливыми.

Огромное внимание в своей работе я уделяю формированию у своих учеников чувства патриотизма, любви к своей стране и малой родине, к толерантному отношению, к принятию людей с ограниченными возможностями здоровья. Именно создание таких положительных образцов-моделей благотворно влияет на формирование социальных ценностей и личностных качеств младшего школьника.

В течение этого учебного года я запланировала и организую разного рода экскурсии, на которых мы с учениками сможем углубиться в изучение окружающего нас мира в штате Флорида. К этому виду деятельности мы активно привлекаем ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его родителей. Все это тоже решается при поддержке родителей моих учеников, которые заинтересованы в должном воспитании, развитии и социальном становлении своих подрастающих детей.

Список использованной литературы:

1. Бэти Т.С. Взаимодействие учителя и родителей в процессе социального развития личности младшего школьника / Т.С. Бэти // Педагогическое образование: история и современность: сборник материалов международной научно-практической конференции (22-23 октября 2009 г.) / отв. ред. В. И. Комарова. – Орск: Издательство ОГТИ, 2009. – С. 25-27.

© Т.С. Бэти

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ХМАО-ЮГРЫ ПО ВОПРОСАМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КУ «НИЖНЕВАРТОВСКАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ САНАТОРНАЯ ШКОЛА»

Гайдушенко Наталья Егоровна,
КУ «Нижневартовская
общеобразовательная санаторная школа»,
руководитель Ресурсного центра
г. Нижневартовск, Россия
E-mail: natashka1507@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается организация работы Ресурсного центра по сопровождению образовательных организаций по вопросам инклюзивного образования. Представлен опыт и результаты работы Ресурсного центра.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ФГОС для обучающихся сОВЗ, адаптированная образовательная программа, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, тьюторское сопровождение.

ORGANIZATION OF WORK OF THE RESOURCE CENTERFOR SUPPORT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN KHANTY-MANSIYSK AUTONOMOUS DISTRICT-YUGRA ON THE ISSUES OF INCLUSIVE EDUCATION IN «NIZHNEVARTOVSK COMPREHENSIVE SANATORIUM SCHOOL»

Gaydushenko Natalya,
State Institution «Nizhnevartovsk comprehensive
sanatorium school»
Head of the Resource Center
Nizhnevartovsk, Russia

Abstract. The article reveals the organization of the Resource Center work for support of educational institutions on the issues of inclusive education. The article presents the experience and results of the Resource Center work.

Key words: Inclusive education, Federal state educational standards for students with disabilities, the adapted educational program, students with disabilities, tutor support.

В настоящее время образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации. Усилия Минобрнауки России сосредоточены на том, чтобы в рамках модернизации Российского образования создать образовательную среду, обеспечивающую доступность качественного образования для всех лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья.

Изменения в современном социуме влекут за собой реорганизацию системы образования. Демократические преобразования в нашей стране способствуют развитию идеи толерантности к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), становлению принципов нормализации их жизни, осознанию необходимости интеграции таких детей в общество[1].

Инновационность Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья прослеживается, во-первых, в ориентации на инклюзивную «философию» образования, и во-вторых – в снятии «постулата необучаемости» в отношении детей с ОВЗ, что реализует конституционное право каждого человека на получение доступного образования [2].

Согласно существующему законодательству, такие дети имеют возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. А любое образовательное учреждение, при возникновении необходимости, должно быть готовым к реализации инклюзивной практики, ина основании рекомендацийпсихолого-медико-педагогической комиссии создать универсальную безбарьерную среду, включающую:

- доступность образовательной инфраструктуры;
- специальные образовательные условия;
- разработкуадаптированных образовательных программ;
- организацию психолого-педагогического сопровождения;
- тьюторское сопровождение (при необходимости).

Для реализации стратегии инклюзивного образования в настоящее время создаются Ресурсные центры, целью которых является методическое

сопровождение образовательных организаций в проектировании адаптированных образовательных программ.

В соответствии с нормативными документами,с целью создания условий для реализации гарантированных прав граждан на получение доступного образования иформирования эффективной системы образования детей с ОВЗ для полного и успешного включения их в образовательное и социальное пространство,на образовательное учреждение КУ «Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа» возложены функции Ресурсного центра по сопровождению образовательных организаций по вопросам инклюзивного образования в ХМАО-Югре. Специализация данного ресурсного центра – внедрение принципов инклюзивного образования для *незрячих* обучающихся и обучающихся с *расстройствами аутистического спектра*[3].

Деятельность Ресурсного центра направлена на решение следующих задач:

1. Методическая помощь педагогическим работникам образовательных организаций автономного округа по овладению специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания при организации инклюзивного образования незрячих обучающихся и с расстройствами аутистического спектра.

2. Создание условий для получения педагогическими работниками образовательных организаций автономного округа теоретических и практических навыков осуществления образовательной деятельности по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся незрячих и с расстройствами аутистического спектра и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья при организации инклюзивного образования.

3. Организация методического сопровождения индивидуальных практик педагогов, работающих по адаптированным общеобразовательным программам, а также в сфере социализации и реабилитации при организации инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

4. Организация консультирования различных категорий педагогических работников и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья по использованию новейших достижений в области образования, оперативному овладению передовым педагогическим опытом, новаторскими методами обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, навыкам управления в условиях инклюзивного образования.

5. Ознакомление педагогической общественности с результатами работы по инклюзивному образованию через создание сайтов, осуществление издательской деятельности.

Важной составляющей организационной деятельности Ресурсного центра является разработка и определение последовательности шагов в плане сопровождения им непосредственно образовательных организаций, включённых в инклюзивное образовательное пространство округа. Особенно важен этот компонент деятельности Ресурсного центра для образовательных организаций, вновь включающихся в инклюзивное образование. Здесь можно говорить об определённом «алгоритме» последовательности по введению в психолого-педагогическое сопровождение инклюзивных образовательных организаций:

Алгоритм последовательности включения ОО в практику инклюзивного образования

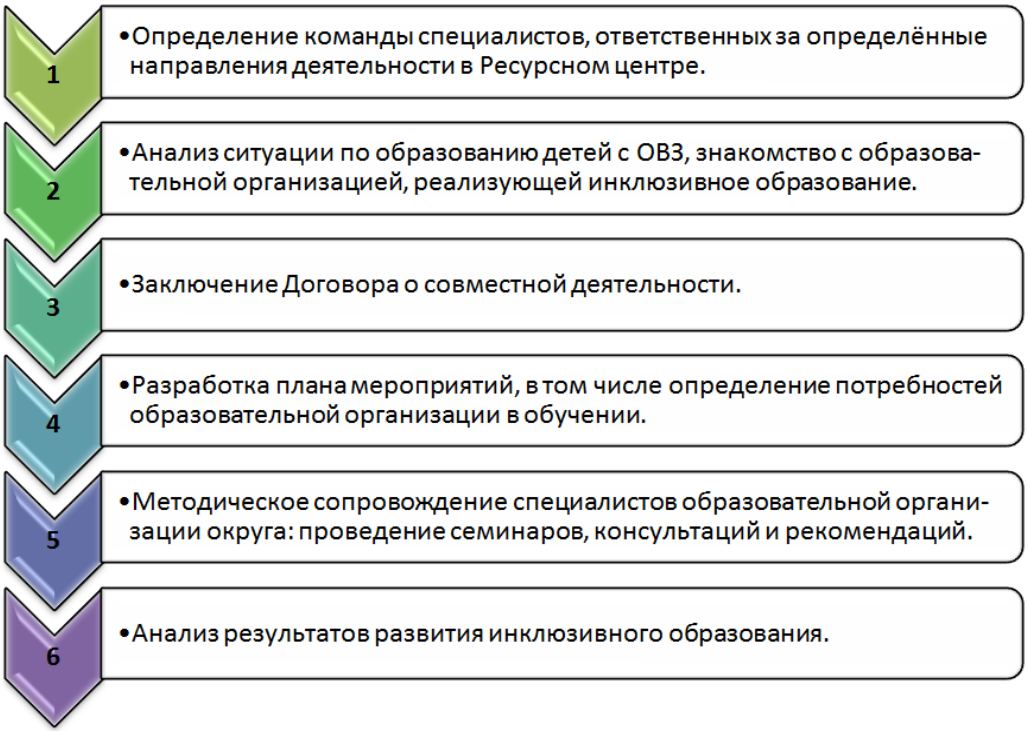


Рисунок 1 – Алгоритм последовательности включения ОО в практику инклюзивного образования

В результате подобных мероприятий формируется система взаимодействия Ресурсного центра и инклюзивных образовательных организаций [5].

Продуктом деятельности Ресурсного центра является проектирование педагогами адаптированных общеобразовательных программ для обучающихся

с ОВЗ с учётом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся, индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения, социальной адаптации при организации инклюзивного образования в условиях конкретной образовательной организации автономного округа.

В условиях инклюзивного образования психолого-педагогическое сопровождение организуется, и индивидуально и фронтально [6].

Деятельность тьюторов Ресурсного центра направлена, в том числе, и на подготовку учителей для работы как с детьми с ОВЗ, так и с группой их сверстников, включающей ребенка с ОВЗ, формирование социального интереса к этим детям, на корректность участников сопровождения в отношении используемой терминологии.

Рисунок 2 – Технология тьюторства

Практика работы Ресурсного центра показывает, что основными факторами риска, наличие которых создает препятствие для реализации инклюзивного образования, являются:

Рисунок 3 – Факторы риска инклюзивного образования

Большинство вышеперечисленных факторов риска устраняется в процессе методического сопровождения Ресурсным центром образовательных учрежденийв вопросах осуществления инклюзивной практики [5].

Обозначенные проблемы позволили выделить перспективные направления деятельности Ресурсного центра:

- подготовка и проведение научно-практических конференций, семинаров, практикумов (в том числе дистанционно) для педагогов округа, реализующих практику инклюзивного образования;
- организация методических консультаций по вопросам инклюзивного образования;
- организация деятельности по апробации инновационных педагогических технологий, методик, моделей организации образовательного процесса;
- оказание консультационной и методической помощи родителям (законным представителям) по вопросам воспитания и развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- информационное, методическое и консультационное сопровождение образовательного и коррекционного процесса для всех категорий потребителей услуг Ресурсного центра.

Интеллектуальным продуктом деятельности тьюторов Ресурсного центра является разработанные и реализуемые программы по сопровождению незрячих обучающихся и обучающихся с аутизмом:

- программа «Формирование социального поведения и социального взаимодействия обучающихся с расстройствами аутистического спектра»;
- программа коррекционно-развивающих занятий с незрячими и слабовидящими учащимися;
- программа «Подготовка к школе детей с расстройствами аутистического спектра»;
- подпрограмма «Моя азбука нравственности» 4 класс (для незрячих обучающихся), к программе духовно-нравственного воспитания образовательного учреждения.

В помощь педагогам разработаны методические рекомендации, содержащие конкретные характеристики психолого-педагогических особенностей развития, варианты создания специальных образовательных условий, методы и приемы, используемые на уроках, проекты включения в социальную жизнь школы незрячих обучающихся и обучающихся с аутизмом,

что позволяет педагогам грамотно спроектировать адаптированную образовательную программу для детей с ОВЗ:

- создание специальных условий в образовательном пространстве для обучающихся с ОВЗ (категории нарушений: незрячие, расстройства аутистического спектра, нарушения опорно-двигательного аппарата);

- «Формирование навыков самообслуживания у детей с особенностями развития»;

- «Организация и содержание коррекционно-педагогического процесса обучения рельефно-точечному шрифту Брайля как основного средства коммуникации и познания окружающего мира детей с глубоким нарушением зрения»;

- Положение «Единый орфографический режим по Брайлю»;

- альбом «Формирование графомоторных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра»;

- брошюра «Специфика подходов и нестандартные приемы в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра»;

- практические консультации «Обучение незрячего ребенка навыкам самообслуживания»;«Развитие компенсаторных механизмов в образовательной работе с незрячими детьми»;

- рекомендации для учителя физического воспитания «Организация моторной коррекции незрячих детей и детей с аутизмом в условиях инклюзивного образования»;

- «Визуальная поддержка для детей, имеющих расстройства аутистического спектра в условиях инклюзивного образования»;

- «Организация образовательного процесса для детей с расстройствами аутистического спектра в условиях интегрированного/инклюзивного образования».

Современная система организации образовательного процесса требует от педагога систематического приобретения новых знаний, совершенствования практических умений, расширения профессиональных возможностей, постоянного профессионального и личностного роста.В сложившейся ситуации Ресурсный центр организовывает единое пространство для взаимодействия учителей, которое позволит приобщиться к опыту коллег, получить ответы на конкретные вопросы, избежать возможных ошибок и трудностей в своей практической деятельности.

Список использованной литературы:

1. Малофеев Н.Н. Многие дети-инвалиды могут учиться в обычных школах / Н.Н. Малофеев// Аутизм и нарушения развития. – 2010. - №4. – С. 10-12.

2. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся сограниченнымивозможностями здоровья».

3. Приказ от 31.01.2014 №85 «Об организации деятельности Ресурсных центров по сопровождению образовательных организаций ХМАО-Югры по вопросам инклюзивного образования».

4. Семаго Н.Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика / Н.Я. Семаго// Аутизм и нарушения развития. – 2010. - №4. – С. 1-9.

5. Семенович М.Л. Идеология инклюзии. Создание профессионального сообщества / М.Л. Семенович, М.М. Прочухаева// Инклюзивное образование. 2010, Вып. 1. [электронный ресурс] – http://edu-open.ru/portals/0/documents/spec/%D0%98%D0%9E%E2%84%961.pdf.

6. Тони Бут, МэлЭйнскоу. Показатели инклюзии. Практическое пособие/ под ред. Марка Вогана; пер. И.Аникеев, науч. ред. – Н.Борисова. – М.: РООИ «Песпектива», 2007.

© Н.Е. Гайдушенко

ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕЗРЯЧИХ В США НА ПРИМЕРЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ Г.ЧИКАГО WALTER PAYTON COLLEGE

Данилова Екатерина Андреевна,
старший преподаватель кафедры лингвистики
и межкультурной коммуникации
института иностранных языков
ФБГОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет
им. Питирима Сорокина»
г. Сыктывкар, Россия
kati30_82@mail.ru

Аннотация. В статье представлен международный опыт инклюзивного образования незрячих школьников средней школы на примере Walter Payton College.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ресурсный кабинет, рельефно-точечный шрифт Брайля, рельефные и графические пособия.

EXPERIENCE OF BLIND STUDENTS INCLUSIVE EDUCATION IN THE USA – WALTER PAYTON COLLEGE, CHICAGO

Danilova Ekaterina,
Senior Lecturer
Federal State Budget Syktyvkar University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia
kati30_82@mail.ru

Abstract. In the present article the international experience of inclusive education pertaining to the blind students of WalterPaytonCollege is described.

Key words: inclusive education, resource room, Braille language, relief and graphic aids.

Международный социально-образовательный проект «Равные возможности: обучение незрячих и слабовидящих английскому языку» был инициирован в 2010 г. Региональной ассоциацией преподавателей английского языка в Коми (KOMELTA) и поддержан членами пяти других Региональных ассоциаций преподавателей английского языка. Проект развивался благодаря поддержке Офиса английского языка Отдела печати и культуры посольства США в Москве.

Предпосылкой для развития проекта служило развитие инклюзивного образования в России, в процессе которого педагогам необходимо быть готовыми предоставить качественные образовательные услуги учащимся с ОВЗ. На данном этапе развития в России очень сложно идет продвижение инклюзивного образования: практически отсутствуют курсы повышения квалификации в рамках инклюзивного образования, а особенно для учителей английского языка. Внедрение инклюзивного образования предполагает включение новых методов и приемов работы, технических средств и учебно-методических пособий. Следовательно, проект направлен на оказание

методической помощи учителям английского языка, работающему с незрячим или слабовидящим учеником в общеобразовательной школе.

За шесть лет работы группы проекта было проведено 5 семинаров и 3 конференции. По результатам работы был создан сайт http://www.english4blind.ru/, на котором собраны методические разработки участников, практический опыт, видео уроков, статьи и различные полезные материалы, как для педагогов, так и родителей незрячих детей.

В марте 2011 г. группа преподавателей английского языка из пяти городов России (Москва, Сыктывкар, Челябинск, Ставрополь, Ижевск) ездила на стажировку в г. Чикаго (США) целью которой, было изучить систему образования США применительно к незрячим и слабовидящим. Участники посетили реабилитационный центр для детей, среднюю школу, ассоциацию незрячих «Маяк», университет г. Чикаго «Лайола», а также отдел образования.

В данной статье будет рассмотрен пример обучения незрячих школьников среднего звена в общеобразовательной школе.

Школа WalterPaytonCollege (далее Школа) – обычная общеобразовательная школа, в которой также учатся дети с аутизмой, незрячие и слабовидящие. Причем ни на сайте, ни в названии школы нигде не отражается этот факт, т.к. в США любая школа готова принять любого ребенка с ОВЗ.

В Школе есть отдел, который называется DiverseLearnersDepartment, что в переводе может означать как отдел по работе с различными школьниками (или со школьниками с различным развитием). В отделе работают педагоги по специальному обучению, социальные педагоги, тьюторы, ассистенты, психологи. Задача работников отдела – развивать сильные стороны учащихся и учить их применять свои сильные стороны в учебе. Данную задачу педагоги реализуют индивидуальными занятиями, технологией Shadowing, т.е. педагоги выступают в качестве тени учеников, помогают, но не делают работу за них, а также через адаптацию материала, исходя из их учебных возможностей. Работа также ведется по развитию навыков независимой жизни, коммуникации и других умений.

В Школе есть ресурсный кабинет, который занимается подготовкой и адаптацией учебного материала для учеников и педагогов. Например, если педагогу нужен материал на языке Брайля, он посылает материал по электронной почте в ресурсный кабинет, а специалисты, в свою очередь, его адаптируют, распечатывают или заказывают, а Американском печатном доме для незрячих.

Рисунок 1.– Сумка Печатного Дома для незрячих

Если учителю химии нужна таблица Менделеева в рельефно-графическом виде, то он тоже может получить ее в ресурсном кабинете.

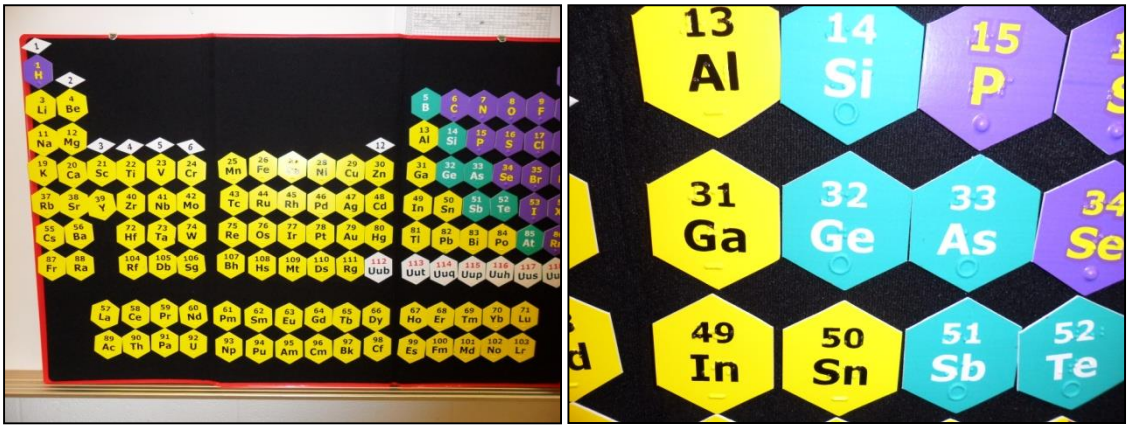


Рисунок 2, 3. – Рельефно-графическая таблица Менделеева

Учитель алгебры или геометрии может заказать любой график или чертеж в рельефном изображении. Специалисты за пять минут могут сделать график при помощи специального аппарата «PicturesinaFlash».

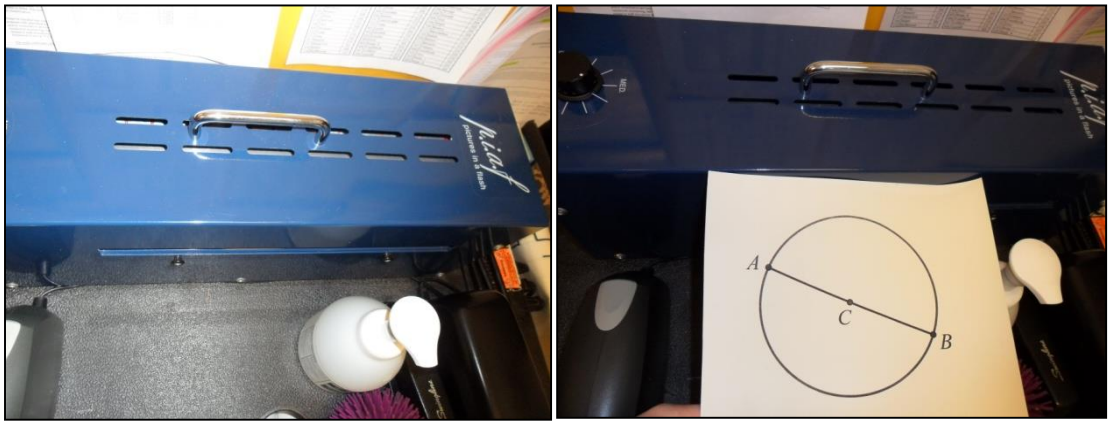


Рисунок 4, 5. – Аппарат«Flash in a minute».

Ресурсный кабинет также обеспечивает всеми необходимыми материалами и техническими средствами учащихся. Предоставляют специальную бумагу для начертания графиков, схем и таблиц.

Рисунок 6, 7. – Рельефная бумага

На время обучения в школе учащимся выдаются в безвозмездное пользование печатная машинка и Брайлевский ноутбук.

Рисунок 8. – Печатная машинка Perkins

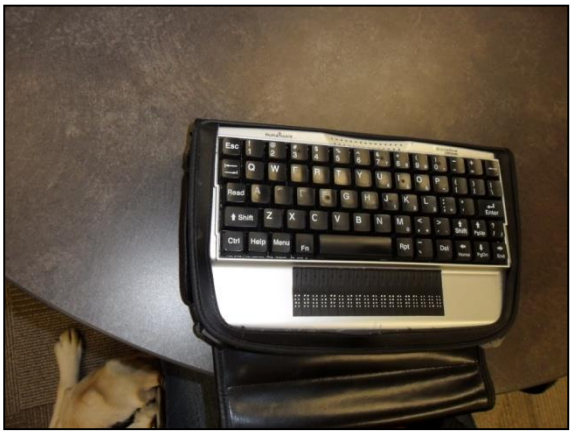


Рисунок 9. – Брайлевский ноутбук

Учителю астрономии в помощь будет предоставлена звездная карта.

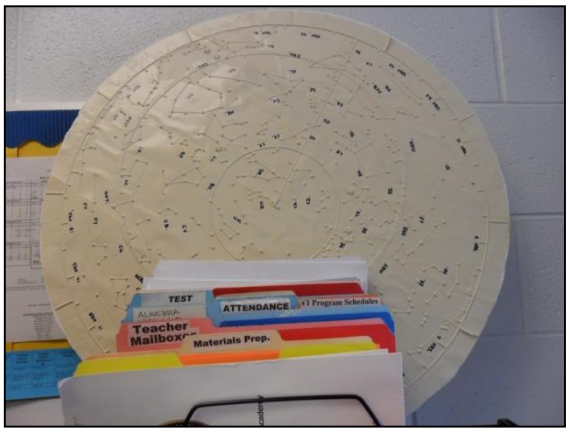


Рисунок 10. – Звездная карта неба

Учителю биологии в помощь рельефные пособия с изображением человека.

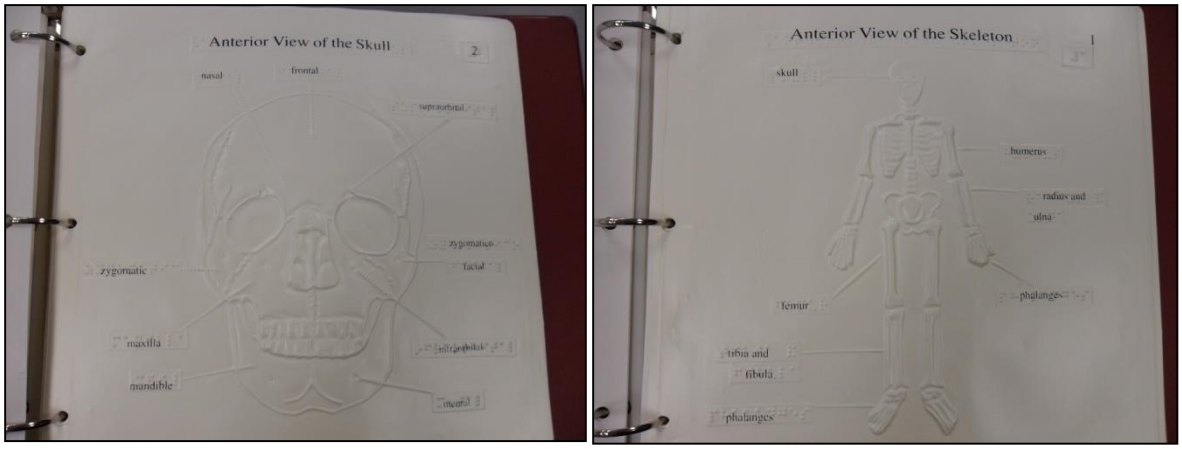


Рисунок 11. – Графические изображения анатомического строения человека

В ресурсном кабинете есть своя библиотека книг с крупным шрифтом и книг на языке Брайля.

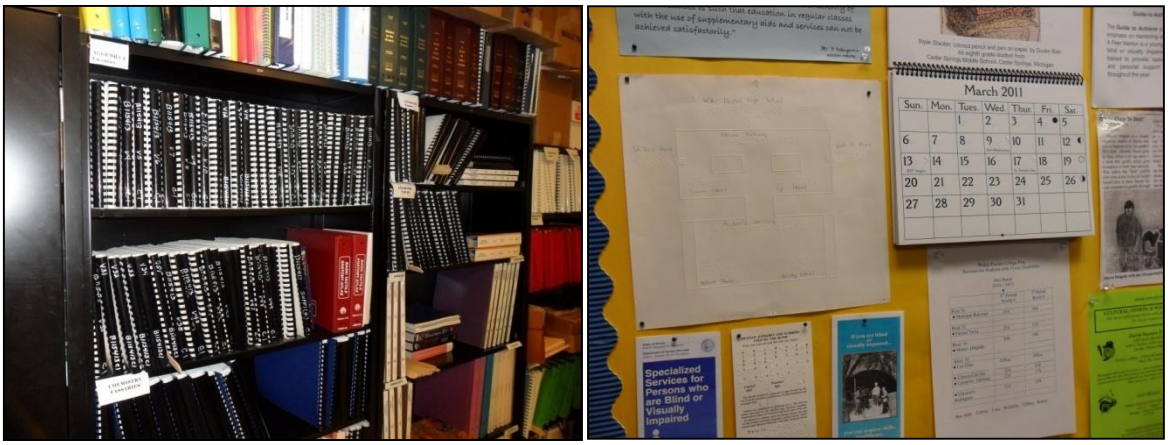


Рисунок 12, 13. – Библиотека ресурсного кабинета

В коридоре школы есть стенд, посвященный жизни незрячих людей, который демонстрирует статьи о незрячих успешных людях, информацию, как незрячие передвигаются, алфавит Брайля и примеры тактильных и графических пособий.

Рисунок 14. – Стенд в коридоре школы

Благодаря слаженной работе хорошо оснащенного ресурсного кабинета ни педагоги, ни учащиеся не испытывают никаких трудностей в процессе обучения. Незрячие учащиеся не испытывают сложностей ни в обучении, ни в передвижении по школе. Ориентировке и мобильности их тоже обучают в школе педагоги специального образования.

Школа WalterPaytonCollege служит отличным примером и образцом в области осуществления инклюзивного образования незрячих и слабовидящих школьников.

Рисунок 15. – Участники проекта «Обучение незрячих и слабовидящих английскому языку» в ресурсном кабинете WalterPaytonCollege

Список использованной литературы:

1. Teaching English to Blind and Visually Impaired Students http://www.english4blind.ru/
2. Walter Payton College Prep http://www.wpcp.org/

© Е.А. Данилова

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ НА ИНКЛЮЗИВНЫХ УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Демидас Алёна Викторовна,
педагог-психолог общеобразовательного лицея
ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»
г. Благовещенск, Россия
E-mail: demid-alen@mail.ru
Лобачева Марина Викторовна,
старший преподаватель, учитель английского
и китайского языков общеобразовательного лицея
ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»
г. Благовещенск, Россия
E-mail: lomarinaa@mail.ru
Макарова Инна Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»
г. Благовещенск, Россия
E-mail: makariky@rambler.ru
Онищенко Екатерина Юрьевна,
учитель информатики
ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»
г. Благовещенск, Россия
E-mail: ekaterina.rizen@yandex.ru

Аннотация. Инклюзивные процессы позволят слабослышащим детям обучаться в общеобразовательных школах. Это значительно расширяет возможности их социализации и способствует развитию личности. Но особенности восприятия речи слабослышащими обучающимися требуют от

преподавателя английского языка поиска таких методических приемов, которые обеспечат не только качественное усвоение речи, формирование речевой компетенции, но и коррекцию психических процессов.

Ключевые слова: слабослышащие учащиеся, речевые навыки, языковая компетенция, методические приемы инклюзивного урока.

METHODS OF FORMING THE LINGUISTIC COMPETENCE OF HEARING-IMPAIRED STUDENTS THE INCLUSIVE ENGLISH LESSONS

Demidas Elena,
Educational Psychologist, Amur State University
Blagoveshchensk, Russia
Lobacheva Marina,
Senior Teacher, Teacher of English and Chinese Languages,
Amur State University
Blagoveshchensk, Russia
Makarova Inna,
Candidate of Sciences, Associate Proessor
Chair of Psychology and Pedagogic, Amur State University
Blagoveshchensk, Russia
Onishchenko Catherine,
IT Teacher, State University
Blagoveshchensk, Russia

Abstract. Inclusive educational processes enable hard-of-hearing children to study in comprehensive school. It enlarges their opportunities for socialization and advances their personal development. But special features of their speech perception processes requires new methodical techniques, which will not only provide high quality speech-perception (language competence forming), but also will correct children's physiological development.

Key words: hard-of-hearing children, speaking skills, language competence, methodical techniques at the inclusive lesson.

Введение практики инклюзивного образованияоткрыло возможности для обучения слабослышащих учащихся в общеобразовательных организациях. Особенности инклюзивного обучения этих детей достаточно обширно

исследовались как зарубежными исследователями в области психологии, дефектологии, специальной педагогики (П. Бейкер, В. Гудонис, М. Джонсон, Е.Д. Кесарев, Д. Лауве, П.А. Янн и др.), так и известными отечественными учеными (И.М. Гилевич, Л.М. Кобрина, И.В. Королева, Е.В. Кулакова, Э.И. Леонгард, М.Л. Любимов, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Л.И. Тигранова, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко и др.). В работах указанных авторов показано, что этот контингент учащихся представляет собой гетерогенную группу с разными степенями нарушения слуха (легкая, умеренная, значительная, тяжелая). Это проявляется как в незначительныхтрудностяхвосприятия шепотной речи, так и в резком ограничении возможностивоспринимать речь на уровне разговорной громкости. Многие авторы отмечают, что снижение слуха не приводит к лишению возможности освоения речи. Однако, как подчеркивают Т.К. Королевская, Е.Н. Ященко [7; 12], освоение речи этими обучающимися имеет специфические особенности и требует корректировки. Без специальной коррекционной работы речь не может быть использована в полном объёме для познавательной деятельности и обычного общения. Безусловно, что это обусловлено искажением понимания обращенной речи, сложностями ее анализа.

Качество воспринимаемой и собственной речи обучающихся напрямую зависит от ряда факторов, например, степени, сроков снижения слуха, уровня общего психического развития, наличияпсихолого-педагогического сопровождения, качества речевой среды. Нужно помнить, что неверно понимать под нарушением слуха количественное снижение возможности слухового восприятия. Прежде всего, это качественные необратимые стойкие изменения слуховой системы, влияющие на всё психическое развитие ребенка. Первичный дефектприводит к недоразвитию речи (вторичный дефект) и к замедлению или специфичному развитию тех функций, которые опосредованно связаны с пострадавшей (например: мышление, внимание, память, восприятие зрительных образов).

В этой связи актуальным является изучение методических приемов, позволяющих в рамках инклюзивного урока не только корректировать развитие психических процессов, но и развивать языковые компетенции детей со сниженным слухом.

Взаимодействие с окружающим миром у обучающихся со слуховой патологий не так разнообразно, как у детей с нормой развития. В результате их психическая деятельность упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными. Среди особенностей их

психического развития можно выделить: несоразмерность в развитии наглядных и понятийных форм мышления;преобладание письменной речи над устной;недоразвитие одних перцептивных систем при относительной сохранности других (сохранна кожная чувствительность, при правильном обучении и воспитании развивается зрительное восприятие и формируется слуховое);изменения в темпах психического развития по сравнению с нормально слышащими детьми: замедление психического развития через некоторое время после рождения или после потери слуха и ускорение в последующие периоды при адекватных условиях обучения и воспитания.

При работе с детьми, имеющими нарушения слуха, педагогу необходимо знать и учитывать характерные для них особенности познавательной и личностной сферы. Практика инклюзивного обучения английскому языку показала нестабильность их слухового восприятия, рассеянность, низкую самооценку и неуверенность при речевом общении. Языковые компетенции недостаточно развиты, что проявляется в незначительном объеме словаря, семантических неточностях, нарушении построений лексико-грамматических конструкций и особенно точности воспроизведения звукового образа слова [3, 21-24]. Отмечаются замещения слов, близких по звучанию (вместо платочки – «палочки», проезд – «подъезд», забота – «работа»). Недостатки в усвоении и воспроизведении известных грамматических конструкций могут вызвать осложнения ориентировки на синтаксическом уровне и выражаться в затруднениях понимания предложений с инвертным порядком слов.

Перед учителем английского языка стоит задача по развитию ряда компетенций обучающихся: языковой, включающей фонетическую, лексическуюграфическую, орфографию и грамматическую стороны речи; речевой, реализующейся в говорении, письме, аудировании и чтении; социокультурной, позволяющей создать социокультурный портрет родной страны на иностранном языке; учебно-познавательной, включающей общие и специальные умения [12]. Особенность изучения английского языка состоит не только в освоении номинативной функции речи, но иформировании коммуникативных навыков. В решении этих задач большую роль играют ассистивные технологии, рассматриваемые в работах С.С. Бутко, Е.Ю. Гибралтарской, З.Н. Кордун, О.И. Кукушкиной [3; 5; 6; 8] и других авторов. В публикациях Е.В. Кулаковой и ее соавторов выделены их виды:

1. Устройства и технологии, предназначенные для получения информации, в том числе учебной.

2. Приспособления, аппаратура и технологии, используемые на коррекционно-развивающих занятиях специалистов.

3. Ассистивные технологии, предназначенные для создания комфортного пространства в условиях образовательной организации [8, 22-25].

Освоение связной речи расширяет познавательные возможности слабослышащего ребенка, обеспечивает постепенный переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Это оказывает влияние на развитие личности. Сформированные языковые компетенции являются условием социализации учащихся этой категории.

По сути психолого-педагогическое сопровождение таких обучающихся осуществляется на всех уроках. Мы разделяем позицию М.Р. Битяновой, которая трактует «сопровождение» как «движение вместе с ребенком, рядом, а иногда - чуть впереди. Взрослый фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советом ориентироваться в окружающем мире, не пытается контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь когда ребенок потеряется или попросит помощи, помогает ему вернуться на его собственный путь» [2, 7]. Именно такое сопровождение создается нами на инклюзивном уроке, реализуясь через фасилитативную функцию педагога [3]. Проиллюстрируем это примерами.

На уроках, где столь велико значение речи, важнейшую роль играет организация коммуникации. Большое значение при организации коммуникации на инклюзивном уроке играет расположение говорящих. Необходимо исключить восприятие речи собеседника, располагающегося спиной к источнику света, спиной или боком к слабослышащему обучающемуся. На этапе адаптации к учебному процессу дозируется количество даже самых элементарных диалогов, сложных для восприятия этих детей. Полилоги вводятся только когда, когда при диалоге эти обучающиеся хорошо улавливают основную мысль и логику высказываний.

Использование сигнальных карточек, говорящих о необходимой помощи слабослышащему обучающемуся позволяют педагогу или одноклассникам быстро реагировать и всегда приходить на помощь. Это снижает тревожность, создает комфортную среду для общения, повышает концентрацию неустойчивого слухового восприятия. В исследованиях В.М. Волковой представлены данные, подтверждающие «наличие выраженной социальной тревожности у детей», и констатацию того, что «…между уровнем развития речи и уровнем проявления тревожности существует обратная корреляционная

зависимость: чем ниже уровень речевого развития, тем выше уровень социальной тревожности» [4, 14-16] .

При выработке речевых навыков значимо чередовать опору на слухо-зрительное, слуховое и зрительное восприятие и понимание речи [8; 9]. При этом удачными являются приемы использования параллельного перевода, опоры на русский подстрочник при выполнении грамматических тренировочных упражнений, индивидуальные дидактические карточки, аудиозадания с последующим выполнением письменных или устных работ, карточки «самопроверки» в написании слов и составлении предложений, которые предлагают вниманию учащихся как верные, так и неверные варианты ответов.

Большое значение играет применение визуализации содержания изучаемого лексического материала. Возможности лицензионного программного обеспечения позволили применять в учебном процессе программу SpiderScribe при изучении тем, связанных с расширением социокультурных компетенций. Например, при изучении тем связанных с изучением магазинов, учреждений обучающимся предлагалось интересное задание. Так, в рамках изучения темы «Myneighbourhood» (учебник «Spotlight») [1], нами предлагается использования интернет программы SpiderScribe, опыт применения которой представлен в работе С.С. Бутко [3]. Работая с картой района г. Благовещенска, в котором проживают или обучаются ученики, они находили известные им объекты инфраструктуры, выбирали для них правильные названия, формулировали в виде кратких предложений назначение этих объектов. Обучающиеся с ослабленным слухом находили эти объекты по аудио описаниям, составленным и записанным учениками с нормальным слухом. Таким образом, параллельно проводилось закрепление лексических единиц на письме и в устной речи, при аудировании. Обучающимся предлагается устноеописание расположения каждого объекта с использованием типовой конструкциипредложения (например,Thereis\are).

В дальнейшем задания дополнялось творческой составляющей, т.к. ученикам предлагалось самостоятельно фотографироватьсоциокультурные объекты и располагать их на соответствующих местах карты района. Составленные ребятами карты рассматривались на мониторах ноутбуков или интерактивной доске. При комбинировании индивидуальной, групповой, и коллективной форм работы, обучающиеся эффективно взаимодействуют в учебном процессе, закрепляют навыки ориентировки в пространстве,

оказывают помощь друг другу. Это бесспорно повышает эффективность инклюзивных уроков.

На рисунке 1 представлен план окрестностей района АмГУ, в котором располагается общеобразовательный лицей и выбранные для описания объекты.

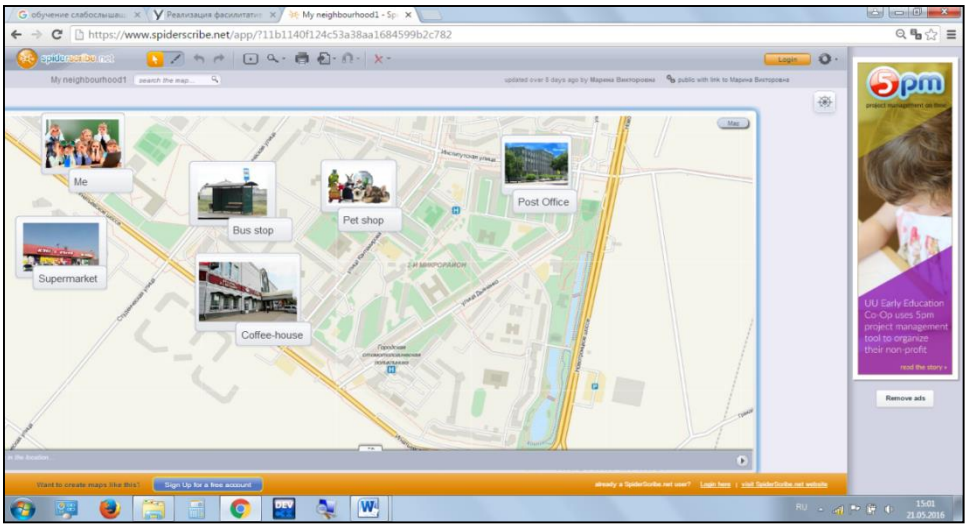


Рисунок 1. – Карта г. Благовещенска, выполненная в программе SpiderScribe

Данный метод эффективно сочетается с игровыми приемами, позволяющими работать на развитие зрительной памяти, слухового восприятия, мышления в ходе урока. Например, если перепутать социокультурные объекты и их названия, то можно дать задания подгруппам на «восстановление» порядка. Побеждает не только самая быстрая, но и самя внимательная подгруппа, устранившая все нарушения, недопустивная ошибок.

Представленные методические приемы являются лишь некоторой иллюстрацией к многообразию приемов инклюзивного урока ангилийского языка. Но в целом их разнообразие повышает не только мотивацию к изучению языка, но качетсво формирования необходимых языковых компетенций слабослышащих учащихся и учащихся с нормой слухового восприятия.

Список использованной литературы:

1. Английский язык. 6 класс: учеб. для общеобразов. учрежд. / [Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подолянко, В. Эванс]. – 2-е изд. – М.: ExpressPublihing: Просвещение, 2008. – 136 с.: ил. – (Английский в фокусе) Spotlight 6.

2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 298 с.

3. Бутко С.С. Реализация фасилитативной функции учителя в иноязычном общении с младшими школьниками (на примере слабослышащих детей) / С.С. Бутко // Молодой ученый. – 2011. - №6. Т.2. – С. 138-144.

4. Волкова В.М. Игровая терапия как средство психологической профилактики и преодоления тревожности у детей с нарушениями слуха / В.М. Волкова // Специальное образование. – 2009. - №.1 – С.14-18.

5. Гибралтарская Е.Ю. Образование детей со специальными потребностями. Вспомогательные технологии и оборудование [электронный ресурс] / Е.Ю. Гибралтарская; Ин-т новых технологий; Специальное образование ИКТ. – Режим доступа: URL: http://www.int-edu.ru/page.php7icH768.

6. Кордун 3.М. Некоторые примеры современных ассистирующих технологий / 3.М. Кордун // Дефектология. – 2004. - № 6.

7. Королевская Т.К. Общая характеристика речевого материала, используемого на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия у слабослышащих детей / Т.К. Королевская // Дефектология. – 2003. - № 6.

8. Кукушкина О.И. Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования / О.И. Кукушкина. – М.: Полиграф-сервис, 2005.

9. Кулакова Е.В. Социальная интеграция обучающихся с нарушениями слуха специальных (коррекционных) и общеобразовательных учреждений: метод. пособие / Л.А. Головчиц, Е.В. Кулакова, М.М. Любимова, Т.В. Николаева и др. – М.: Владос, 2013.

10. Кулакова Е.В. Применение ассистивных технологий в практике инклюзивного обучения детей с нарушенным слухом / Е.В. Кулакова // Специальное образование. – 2014. - №2. – С. 21-29.

11. Латухина М.В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку / М.В. Латухина // Молодой ученый. – 2014. - №20. – С. 725-727.

12. Ященко Е.Н. Коррекционная работа педагогов общеобразовательных учреждений, осуществляющих инклюзивную практику с детьми с нарушениями слуха / Е.Н. Ященко [электронный ресурс] Режим доступа URL:http://festival.1september.ru/articles/647678/.

© А.В. Демидас, М.В. Лобачева, И.А. Макарова, Е.Ю. Онищенко

ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дорошенко Татьяна Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
психолого-социальных технологий
ГАОУ ВО МГПУ Институт психологии, социологии
и социальных отношений
г. Москва, Россия
E-mail: tanya-fateeva@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты содержание и основные этапы и формы работы с родителями в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, образовательная среда.

FORMS OF WORK WITH PARENTS IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION

Doroshenko Tatyana,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Psychology and Social Technologies
Moscow State Pedagogical University,
Institute of Psychology, Sociology
and Social Relations
Moscow, Russia

Abstract. In the present article content and main stages and forms of work with parents in terms of inclusive education.

Key words: children with disabilities, inclusive education, educational environment.

Здоровье – одна из важнейших жизненных ценностей, относится к группе социальных ценностей, оказывающих воздействие на поведение человека, помогающих воздействовать на социальную среду, преобразуя ее [6, 109].

Как отмечает Е.Н. Приступа, социальное здоровье личности – это такое состояние человека, при котором его биопсихические возможности способствуют установлению равновесия с социальной средой путем адаптации

и конструктивной активизации в ней, следуя нравственным социальным нормам. Это состояние, которое напрямую связано с особенностями личностного и психического развития [7, 120].

В современном Российском образовании все большее внимание уделяется вопросам обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Инклюзивный подход в образовании обусловлен причинами различного характера, совокупность которых можно обозначить как социальный заказ, достигший определенного уровня экономического, культурного, правового развития общества и государства. Данный этап связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с инвалидностью, с признанием не только равенства их прав, но и осознанием своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми возможности в разных областях жизни, включая образование [12, 65].

В свою очередь, инклюзивное образование основано на таких приоритетах, как приоритет социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе; непрерывность инклюзивного процесса на всех возрастных ступенях; природосообразность образовательных (в широком смысле) задач и методов, как возможностям ребенка, так и общей логике развития; приоритетное развитие коммуникативных компетенций, умений взаимодействовать с другими людьми; профилактика и преодоление инвалидизации и искусственной изоляции семьи особого ребенка [2, 35].

В Федеральном законе Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» даются следующее определение: «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий».

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Анализ современной научной литературы показал, что в настоящее время получило широкое распространение различных технологий оказания специализированной помощи ребенку в условиях регулярного образования. Носителем проблемы развития ребенка выступает в каждом конкретном случае и сам ребенок, и педагоги, и его родители, и ближайшее окружение ребенка [3, 4]. Семья, образовательные и социальные учреждения, являясь ведущими микрофакторами социализации человека, оказывают важное влияние на его

социальное развитие, отношение к себе, окружающим людям, среде (социальной, биогенной, абиогенной) [8].

Одной из существенных характеристик происходящих изменений в образовательном пространстве является позиция родителей как субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Основные проблемы, возникающие в семьях обучающихся с ограниченными возможностями здоровья:

1. Умышленное ограничение в общении: родители детей с ограниченными возможностями здоровья ограничивают круг общения (как свой, так и ребенка), избегают новых знакомств. Таким образом, социальная среда ребенка с ограниченными возможностями здоровья ограничивается семейным кругом, это отрицательно сказывается на социализации ребенка.

2. Гиперопека: часто гиперопека является единственным способом самореализации для родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В следствие этого, дети часто окружены излишней заботой и начинают использовать свою ущербность, становятся ревнивы, требуют повышенного внимания.

3. Чувство ущербности: родители испытывают, смотрят на проблему, как на свой «крест».

4. Отсутствие знаний и навыков, необходимых для воспитания ребенка не позволяют родителям создавать оптимальные (иногда и специальные) условия для ребенка дома.

Как отмечает Е.Н. Приступа, социальное здоровье школьника – сформированность социально приемлемого, нравственно нормативного опыта взаимодействия ребёнка с социумом, проявляющегося в саморегуляции поведения в изменившихся / изменяющихся условиях, чтобы прийти к согласию с самим собой и интеграции в социум. Социальное здоровье школьника является одним из главных факторов обеспечения социального благополучия детского населения, результатом влияния средовых и педагогических факторов [9, 180].

Инклюзивная образовательная среда формируется целой командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве, проповедующим единые ценности, включенным в единую организационную модель и владеющим единой системой методов [4].

Цель работы с семьями в условиях инклюзивного образования – повышение педагогической грамотности родителей и помощь семьям по адаптации и интеграции детей с особыми потребностями в общество.

Основные задачи – научить родителей эффективным способам взаимодействия с ребенком; вооружить необходимыми знаниями и умениями в области педагогики и психологии развития; сформировать адекватную самооценку.

Выделяются следующие этапы работы с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования:

1. Первичная социальная диагностика ребенка и его семьи.

Социальная диагностика – это процесс исследования социального объекта, явления путем распознавания и изучения причинно-следственных связей, отношений, характеризующих его состояние и тенденции развития.

Цель диагностики заключается в проникновении в сущность конкретных социальных проблем, присущих объекту или явлению, в их описании в системе показателей (норм, нормативов, ориентиров диагностируемой сферы жизнедеятельности) [10, 83].

Для выявления первичной информации, можно использовать ряд системы методов социальной диагностики: наблюдение за детьми; опрос, анкетирование родителей и детей; методики направленные на изучение детско-родительских взаимоотношений; определение ведущих паттернов поведения каждого члена семьи; изучение характера коммуникации в семье и т.д.

Диагностическая деятельность в рамках инклюзивного образования может решать разные задачи. В связи с этим выделяют:

- первичную диагностику детей с ограниченными возможностями здоровья (определение уровня актуального и «зоны ближайшего развития» ребенка, причин и механизмов трудностей, выявление детей, нуждающихся в специализированной помощи других специалистов);

- динамическое изучение детей с ограниченными возможностями здоровья (наблюдение динамики развития ребенка, определение соответствия выбранных форм, приемов, методов обучения и воспитания требованиям программы);

- этапную диагностику (определение результативности и эффективности коррекционного воздействия на развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья);

- текущую диагностику (обследования детей с ограниченными возможностями здоровья по запросу родителей, других специалистов образовательного учреждения (по мере необходимости) [1, 28].

2. Знакомство специалистов школы с родителями, налаживание тесного контакта.

3. Составление программы и плана индивидуального сопровождения для каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Специалисты разрабатывают план работы с семьей, направленный на корректировку отношения к ребенку в семье, учитывая при этом преобладающий тип семейного воспитания.

4. Непосредственная работа специалиста с родителями предполагает:

- обращение внимания на внешний вид и окружение дома, подъезда, квартиры в случае домашнего визитирования;
- организацию встречи не только с матерью, отцом ребенка, но и другими детьми, взрослыми членами семьи;
- выявление потребностей, проблем и ресурсов;
- определение внешкольных занятий ребенка (если тот достиг школьного возраста);
- ответы на интересующие вопросы родителей;
- наблюдение за тем, как в семье обращаются с ребенком, обучают и развивают его;
- демонстрацию стратегии поведения, обучения, решения проблем [1, 21-28].

В рамках этой же тактики родители наносят визит специалисту, в ходе которого:

- родители наблюдают, как специалист обращается с ребенком (например, присутствуют в классе или на приеме, во время тестирования);
- специалист отвечает на вопросы родителей, объясняет;
- специалист наблюдает, как родители обращаются с ребенком;
- специалист организует консультацию с представителями других служб, если это необходимо ему для лучшего понимания и решения проблем или если это непосредственно может помочь семье;
- предлагает родителям заполнить карты, схемы, вопросники по развитию ребенка, затем сравнивает их результаты со своими ответами;
- родители посещают школьные консилиумы и к комиссии;
- родителям представляется письменный отчет результатов тестирования или оценивания.

Формы работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья:

1. Беседы. Беседы проводятся как индивидуальные, так и групповые. И в том, и в другом случае, четко определяется цель: оказать родителям своевременную помощь, по тому или иному вопросу воспитания,

способствовать достижению единой точки зрения по этим вопросам. Ведущая роль здесь отводится педагогу. Он должен уметь не только говорить, но и слушать родителей, выражать свою заинтересованность, доброжелательность.

2. Консультации. Основная цель консультации – дать родителям квалифицированный совет. Консультации проводятся индивидуально или подгруппой родителей. Формы проведения консультаций различны: обсуждение статьи, практические занятия и т.д.

Существуют следующие виды консультаций в системе инклюзивного образования: плановые консультации проводятся 3-4 раза в год; неплановые консультации – возникают нередко во время общения педагогов и родителей по инициативе обеих сторон.

3. Родительские собрания. Родительское собрание должно быть подготовлено за две недели до собрания. Проводятся один раз в 2-3 месяца в год.

Задачи родительского собрания:

- информирование и обсуждение с родителями задач и содержания коррекционно-образовательной работы с ребенком с ограниченными возможностями здоровья;
- решение организационных вопросов;
- информирование родителей по вопросам взаимодействия с другими организациями, в том числе и социальными службами.

Зная характер, закономерности, механизмы социального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья на разных возрастных этапах, особенности социальной, социально-психологической адаптации, можно минимизировать отклонения в социальном становлении личности, создавать благоприятные психолого-педагогические условия сохранения и укрепления физического, психического и социального здоровья [11, 47].

Таким образом, семья должна быть необходимой развивающей средой для ребенка, где он сможет максимально проявить и реализовать собственные возможности.

Список использованной литературы:

1. Вопросы инклюзивного образования. Часть 4. Медицинское и психолого-педагогическое обеспечение. Практическое пособие / Под ред. Е.В. Коневой. – Ярославль, 2013. – 48 с.

2. Дмитриева Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении / Т.П. Дмитриева. – М.: МГППУ, 2010. – 84 с.

3. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е.И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 1998. – С. 4-6.

4. Кремнева Т.Л. Кодекс этики национальной ассоциации социальных работников: учеб. пособие / Т. Л. Кремнева; М-во образования Рос. Федерации, Моск. пед. гос. ун-т. – Тамбов, 2005.

5. Методические рекомендации для педагогических работников образовательных учреждений по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования / авт. сост. М.М. Панасенкова. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012. – 46 с.

6. Приступа Е.Н. Воспитание социально здоровой личности как социально-политическая и социально-педагогическая задача / Е.Н. Приступа // Социальная политика и социология. Междисциплинарный научно-практический журнал. – 2006. - №1(29). – С. 107-119.

7. Приступа Е.Н. Междисциплинарное теоретическое обоснование понятия «социальное здоровье» личности ребенка / Е.Н. Приступа // Социальная политика и социология. Междисциплинарный научно-практический журнал. – 2007. - №2(34). – С. 117-125.

8. Приступа Е.Н. Социальное здоровье личности ребенка как макросоциальная задача / Е.Н. Приступа // Деп. в ИНИОН РАН №59515, 10.11.2005 г.

9. Приступа Е.Н. Здоровье ребенка как социальная ценность / Е.Н. Приступа // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. – М.: Издательство Московского гуманитарного университета. – 2007. - № 1. – С. 176-183.

10. Приступа Е.Н. Социальная работа с лицами с ограниченными возможностями здоровья / Е.Н. Приступа. – М.: Изд-во Форум, 2015. – 160 с.

11. Приступа Е.Н. Социальная дезадаптация как этап развития ребенка / Е.Н. Приступа // Отечественный журнал социальной работы. – 2005. - № 4. – С. 46-50.

12. Слюсарева Е.С. Психологическое сопровождение родителей в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.С. Слюсарева // Фундаментальные исследования. – 2015. - Выпуск №2-1.

© Т.Н. Дорошенко

АДАПТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ К ПСИХОФИЗИЧЕСКИМ ВОЗМОЖНОСТЯМ РЕБЕНКА КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Исмайлова Ирина Викторовна,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №18 им. В.Я. Алексеева
Сургут, Россия
E-mail: irina_viktorovna_72@mail.ru

Аннотация: В МБОУ СОШ № 18 имени В.Я. Алексеева более 12 лет осуществляется обучение детей с ограниченными возможностями здоровья. Реализуется индивидуальное домашнее обучение, в том числе с применением дистанционных технологий, функционируют отдельные классы для обучения детей по адаптированным программам. Ежегодно в образовательном учреждении обучается около 100 детей с различными нозологиями. В связи с этим актуальным для нашей образовательной организации является создание условий для обучения детей с особыми потребностями с учетом заказа современной системы образования. Инклюзивное образование детей с ОВЗ является одним из основных подходов к изменению всей образовательной системы. Эффективная реализация включения особого ребенка в инклюзивную среду образовательного учреждения представляется практически невозможной без специализированного комплексного сопровождения. Решению данной проблемы была посвящена многолетняя работа коллектива МБОУ СОШ № 18 имени В.Я. Алексеева.

Ключевые слова: образование детей с ограниченными возможностями здоровья, модель инклюзивного обучения в условиях общеобразовательного учреждения.

ADAPTATION OF THE SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT TO PSYCHO-PHYSICAL CAPABILITIES OF THE CHILD AS A CONDITION OF INCLUSIVE EDUCATION IMPLEMENTATION IN THE PROCESS OF INTRODUCTION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Ismaylova Irina,
Deputy Director for Teaching and Educational Work
Municipal Budgetary Educational Institution of Secondary School №18 named after V. Y. Alekseev
Surgut, Russia

Abstract. Teaching of disabled children has been practising in MBEI SS №18 for more than 12 years. Individual home training is realized with using distance technologies, there are separate classes for training children by adapted programs. About 100 children with various nozologies are taught in educational institution every year. In this regards the creation of conditions for teaching the children with special needs is actual for our educational organization taking into account the order of a modern educational system. Inclusive education of children with disabilities is one of the main approaches to change the whole educational system. It is impossible to make the effective realization of including the special child in an inclusive sphere of the educational institution without specialized comprehensive support. Long-term work of the collective of MBEI SS №18 named after V.Y. Alekseev has been devoted to the solution of this problem.

Key words: education of children with disabilities, model of inclusive training in the conditions of educational institution.

Современная социальная политика Российской Федерации ориентирована на расширение доступности и повышение качества образования, гуманизацию и снижение уровня социального неравенства в области образования. Первоочередными задачами выступают ориентация системы образования на удовлетворение потребностей каждой личности, предоставление возможности получения образования всем желающим, независимо от уровня психофизического здоровья, социально-экономического статуса, этнической и религиозной принадлежности [1, 246].

Особое место в социальной политике занимают проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Отличительной чертой

образовательной политики в отношении данной категории детей на современном этапе является переосмысление стратегии развития системы специального образования. Инклюзивное образование детей с ОВЗ является одним из основных подходов к изменению всей образовательной системы.

В нашем образовательном учреждении более 12 лет осуществляется обучение детей с ОВЗ. Реализуется индивидуальное домашнее обучение, в том числе с применением дистанционных технологий, функционируют отдельные классы для обучения детей по адаптированным программам (классы неслышащих детей и детей с задержкой психического развития).

Для детей разрабатываются образовательные программы с учетом индивидуальных и возрастных особенностей. Объем учебной нагрузки определяется индивидуально для каждого ребенка, зависит от состояния здоровья, потребностей и не превышает предельно допустимой нагрузки.

Выбор вариантов проведения занятий зависит от особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся, рекомендаций лечебных учреждений и осуществляется с согласия родителей.

На сегодняшний день в общеобразовательном учреждении обучается всего 1051 ребенок, их них – 37 детей с инвалидностью. 92 ребенка с ОВЗ.

Если говорить о распределении учащихся с ОВЗ по заболеваемости, то в 2015-2016 учебном году оно представлено следующим образом.

Таблица 1

Распределяемость учащихся с ОВЗ по нозологиям

Вид нарушения	**Количество обучающихся**
Задержка психического развития	57
Нарушение слуха	12
Нарушение зрения	2
Нарушение опорно-двигательного аппарата (в том числе, ДЦП)	5
Иные нарушения	16

Накопив 12-летний опыт реализации дистанционного обучения учащихся с ОВЗ, находясь на пороге внедрения инклюзивного образования, нами была разработана вариативная модель обучения детей с ОВЗ.

В представленной модели нами предлагается к использованию 6 организационных форм обучения:

1. Индивидуальное обучение на дому;
2. Индивидуальное обучение с применением дистанционных технологий;
3. Групповое обучение с применением дистанционных технологий;

4. Обучение с классом с применением дистанционных технологий;

5. Обучение в образовательном учреждении в классе;

6. Обучение в образовательном учреждении в группе.

В современных условиях, на наш взгляд, возможно в экспериментальном режиме апробировать данную модель вариативного обучения детей, позволяющую учащимся, находящимся на индивидуальном домашнем обучении, взаимодействовать со сверстниками.

Основными механизмами достижения цели – создания специальных условий для развития и социальной адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями и их сверстников являются: проектирование индивидуальных учебных планов (ИУП), индивидуальных образовательных программ (ИОП) и проектирование интегрированного образовательного процесса.

В рамках организации индивидуально-ориентированной помощи ребенку с ОВЗ и инвалидностью специалистами психолого-педагогического сопровождения и учителем (классным руководителем), под руководством заместителя директора по учебно-воспитательной работе, в рамках деятельности школьного психолого-педагогического консилиума, в соответствии с индивидуальными программами реабилитации, разработаны ИУП и ИОП на каждого ребенка.

Основная задача администрации и сотрудников школы – договориться с родителями об одной общей цели на определенный период времени, в нашем случае на один год, определить приоритеты в развитии ребенка, исходя из его возможностей – в соответствии с ними учитель и вся междисциплинарная команда решают практические задачи в области обучения и социальной адаптации ребенка. При этом, принимая участие в разработке индивидуального учебного плана для своего ребенка, родитель осознает меру своей ответственности за качество жизни ребенка не только в кругу семьи, но и в школе.

В рамках развития инклюзивного образования отмечается необходимость в условиях общеобразовательных школ организовывать комплексную работу с детьми с ОВЗ. В частности, очень важным является направление работы, связанное с обеспечением тех необходимых условий, которые позволят данной категории детей успешно социализироваться в современном обществе здоровых людей. В связи с этим, в системе российского образования определены важность и значение системы дополнительного образования детей, способствующей развитию склонностей, способностей и интересов детей.

Расширение образовательных возможностей этой категории обучающихся является наиболее продуктивным фактором социализации детей-инвалидов и детей с ОВЗ в обществе. Дополнительное образование решает задачи реализации образовательных потребностей детей, относящихся к данной категории, защиты их прав, адаптации, развития их творческих способностей, развития жизненных и социальных компетенций [2, ст. 2].

На основании Распоряжения Администрации г. Сургута №2344 от 23.08.2011 г. «О создании структурного подразделения на базе МБОУ СОШ №18 им. В.Я. Алексеева» с 01.09.2012 г., с целью развития системы дополнительного образования детей и повышения качества образовательных услуг для учащихся с особыми образовательными потребностями, был открыт Центр дополнительного образования детей с ОВЗ (ЦДОД).

На основании анализа запросов родителей (законных представителей) детей с ОВЗ, анализа материально-технических и кадровых ресурсов образовательного учреждения, утверждены 3 направленности образовательных программ дополнительного образования ЦДОД:

- техническая;
- естественнонаучная;
- художественная.

Ежегодно в ЦДОД обучается 100 детей с ограниченными возможностями из образовательных учреждений города с различными нозологиями (детский церебральный паралич, задержка психического развития, нарушение слуха, слабовидящие учащиеся, учащиеся с интеллектуальным искажением, учащиеся с нарушением нервной системы и т.д.).

Таблица 2

Сведения о численности обучающихся, занятых в объединениях ЦДОД

Кол-во курсов	Кол-во учебных групп	Численность учащихся в ЦДОД	Направленности:								
			Техническая			Художественная			Естественно научная		
			Курсы	Учебные группы	Кол-во учащихся	Курсы	Учебные группы	Кол-во учащихся	Курсы	Учебные группы	Кол-во учащихся
18	54	100	5	15	41	7	21	60	6	18	44

При реализации программ дополнительного образования в ЦДОД используются 4 организационные формы обучения:

1. Индивидуальное обучение с применением дистанционных технологий.
2. Индивидуальное обучение в образовательном учреждении.
3. Групповое обучение с применением дистанционных технологий.
4. Групповое обучение в образовательном учреждении.

Занятия в объединениях Центра реализуются посредством предоставления обучающимся возможности обучения по программам дистанционных курсов в информационно-образовательной среде ГОУ ЦО «Технологии обучения» г. Москва (www.iclass.home-edu.ru).

Использование дистанционных технологий в процессе получения дополнительного образования позволяет детям:

- учиться в индивидуальном режиме независимо от места и времени (лечение, реабилитация и отдых за пределами города);
- получать образование по индивидуальной траектории (выбор направлений и курсов дополнительного образования);
- реализовать право ребенка на непрерывное образование и получение информации.

Помимо работы объединений учащиеся принимают активное участие в досуговых мероприятиях, организуемых специалистами МБОУ СОШ №18 имени В.Я. Алексеева, а также при совместном взаимодействии со специалистами:

- реабилитационного центра для детей и подростков с ОВЗ «Добрый волшебник»;
- муниципального бюджетного учреждения «Вариант».

Стало традиционным проведение следующих мероприятий для обучающихся с ОВЗ и их родителей:

1. Праздники:

- «День Матери».
- «День рождение Улитки».
- «Мальчишки и девчонки, а также их родители».
- Спортивное мероприятие «Солнечный круг».

2. Видеоконференция по вопросам профориентации для выпускников с ОВЗ (с приглашением выпускников с ОВЗ).

3. Общегородские родительские собрания для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.

4. День открытых дверей для родителей будущих первоклассников с ограниченными возможностями здоровья.

5. Работа консультативного пункта для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (одной из форм оказания услуг является консультирование с использованием дистанционных технологий).

На базе МБОУ СОШ №18 им. В.Я. Алексеева в рамках реализации Программы «Доступная среда» при поддержке Департамента образования и молодежной политики ХМАО-Югры и департамента образования города создаются условия для введения инклюзивного образования.

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

Возможность внедрения инклюзивного образования в нашем ОУ обусловлена соответствующим ресурсным обеспечением.

На сегодняшний день в образовательном учреждении для обучающихся и педагогов, работающих с детьми-инвалидами, приобретены учебно-методические пособия для обучения детей с ДЦП, нарушениями зрения, задержкой психического развития, нарушениями слуха) (часть их представлена на нашей выставке), получены специализированные комплекты компьютерного оборудования: компьютеры Mac mini фирмы Apple (часть его также представлена на нашей выставке). Оборудование предназначено для обучения, с применением дистанционных технологий по предметам учебного плана.

Постоянно обновляется материально-техническая база с учетом обучения учащихся с ОВЗ. С этой целью выполнено сооружение пандуса у входной группы здания образовательной организации, оборудована современная спортивная площадка с доступом к спортивным сооружениям маломобильных групп населения. Для создания универсальной безбарьерной среды в здании приобретены тактильные знаки (пиктограммы), информационные наклейки (направления движения, вход, выход и др.), противоскользящая самоклеящаяся полоса для оборудования пандусов.

Для обучающихся с детским церебральным параличом приобретена специализированная система с регулируемой рабочей поверхностью.

В 2014 г. наша школа получила статус окружной площадки по созданию универсальной безбарьерной среды. В настоящее время проводится реконструкция образовательного учреждения в рамках реализации Государственной Программы РФ «Доступная среда на 2011-2015гг.».

Разработан проект, согласно которому, в том числе запланировано приобретение следующего оборудования: световые маяки для улиц и помещений, информационное табло универсальное, информационный тактильный стенд, платформа подъемная для инвалидов, пандус переносной, лифт электрический пассажирский, беспроводная система вызова помощника «Пульсар-3», портативная информационная индукционная система «Исток 2», предусмотрено приобретение специализированной мебели, оборудование мест парковки для инвалидов .

Созданы соответствующие кадровые условия:

- 62% педагогических работников имеют первую и высшую квалификационные категории;

- 49% педагогов прошли обучение на курсах повышения квалификации по организации дистанционного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Результатом исследовательской и экспериментальной работы, обучения на курсах повышения квалификации является пересмотр педагогами образовательных программ и изменение подходов к организации обучения детей с ОВЗ.

Одной из существенных характеристик происходящих изменений в образовательном пространстве является позиция родителей как субъектов инклюзивного образовательного процесса. Активная позиция родителей определяет образовательную траекторию ребёнка с особыми образовательными потребностями, партнёрскую позицию родителей по отношению к школе и их ответственность за образовательный результат.

В процессе развития инклюзивного подхода в образовании позиция родителей приобретает всё большую самостоятельность и активность. Умение организовывать продуктивный диалог с родителями, привлекать их к участию и сотрудничеству, к совместному обсуждению условий образования ребёнка – важная задача. Важно организовать просветительскую, информационную, внеурочную работу с родителями, так как воспитание толерантности – процесс, требующий комплексной работы со стороны родителей, педагогов, администрации, а также социальных партнеров.

Родители обучающихся активно включаются в деятельность ЦДОД посредством следующих форм работ:

- традиционные родительские собрания;
- тематические групповые консультации;
- индивидуальное консультирование (в режиме on- и off-lain).

Нами привлекаются дополнительные ресурсы, поддержка. Специалисты психолого-педагогического сопровождения принимают непосредственное участие в проектировании и организации образовательного процесса в инклюзивном классе.

Сегодня мы можем говорить о промежуточных результатах инновационной деятельности нашей школы по разработке и апробированию различных моделей обучения детей с ОВЗ. Самым важным, на наш взгляд, является то, что наши дети очень активны и адаптированы к жизни: принимают участие в общешкольных и городских мероприятиях: «Солнце для всех», «Разные и равные», и других, уверенно владеют компьютерными и информационными технологиями.

Главным увлечением, а впоследствии профессиональным выбором для учащихся с ОВЗ является спорт: они призёры многих городских, окружных, всероссийских и международных соревнований.

Наши выпускники успешно проходят государственную итоговую аттестацию в различных формах, в том числе ОГЭ и ЕГЭ, показывая хорошие результаты и продолжая обучение в соответствии с выбранным направлением.

Несомненно, что существуют проблемы внедрения и реализации инклюзивного образования, но какие-то из них могут быть решены экспериментальным путем. Важно то, что инклюзивное образование поддержано законодательно, обосновано международными требованиями. Мы надеемся на то, что разработанная нами модель обучения учащихся с ОВЗ по ИУП позволит в полной мере адаптировать образовательную среду школы к психофизическим возможностям детей с ОВЗ, удовлетворить их образовательные потребности и будет способствовать их успешной социализации.

Список использованной литературы:

1. Интернет-ресурс: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]// http://минобрнауки.рф/документы/2974 (дата обращения: 28.05.2016 г.).

2. Методические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.03.2016 г. №ВК-641/09 «О направлении методических рекомендаций».

© И.В. Исмайлова

ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Қалшабек Бидос Нуридинұлы,
студент 4-го курса университета «Мирас»
г. Шымкент, Казахстан
E-mail: bkalshabek@mail.ru
Калшабекова Эльмира,
доктор PhD, доцент ЮКГУ им. М.Ауэзова
г. Шымкент, Казахстан
E-mail: el.ukgu@list.ru

Аннотация. В статье рассмотрены особенности инклюзивного образования. Особое внимание уделено проблемам детей с особенностями в развитии, принципам и видам инклюзивного образования, процессу внедрения таких детей в образовательную среду, оказанию родителям психолого-педагогической помощи. Отмечено, что внедрение инклюзивного образования вобразовательные учреждения общего типапроцесс сложный, требующий внесения изменений как в образовательные стандарты, так и в подготовку педагогического коллектива.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательная среда, образовательные стандарты, инклюзивный подход, принципы развития инклюзивного образования, инклюзивная компетентность, психолого-педагогическая помощь, развитие детей с ограниченными возможностями, развитие инклюзивного образования, инклюзия.

FEATURES OF INCLUSIVE EDUCATIONINTRODUCTION TO THE EDUCATIONAL PROCESS

KalshabekBidos,
4th-year Student of Miras University
Shymkent, Republic of Kazakhstan
KalshabekovaYelmira,
Doctor of Philosophy PhD, Docent M. AuezovSKSU

Shymkent, Republic of Kazakhstan

Abstract. The article describes the features of inclusive education. Particular attention is paid to the problems of children with special needs, principles and forms of inclusive education, the process of introduction of such children into the educational environment, psychological and educational assistancefor parents. It was noted that implementation of inclusive education in educational institutions of the general type is a complex process that requires changes in educational standards, and teaching staff training.

Key words: inclusive education, learning environment, educational standards, inclusive approach, the principles of inclusive education, inclusive competence, psychological and educational assistance, the development of children with disabilities, the development of inclusive education, inclusion.

За последние десятилетия в нашей стране увеличилось число детей, имеющих нарушения в развитии в самых разнообразных проявлениях. Родители чаще стали оставлять таких детей на воспитание в семье, а не отказываться от них, сдавая в закрытые государственные учреждения.Эта тенденция привела к резкому увеличению числа детей, оставшихся без возможности получить образование, и семей, лишенных социально-психологической помощи ввиду неподготовленности ни законодательной, ни коррекционно-образовательной практики. В связи с этим ребенок былизолирован от общества и постепенно утрачивал шанс адаптироваться к жизни в обычной социальной среде [1].

До недавнего времени детей разделяли на «обучаемых» и «необучаемых». При этом ребенка, которого сочли «необучаемым», вытесняли из системы образования в систему здравоохранения, которая не могла решить проблем психического развития, а только усугубляла их.

Однако сегодня мировой опыт показывает, что эффективность реабилитации ребенка, оставшегося в семье, намного выше, чем ребенка, помещенного в интернат. Поэтому главной задачей является предоставление семье необходимой помощи в развитии и обучении ребенка с ограниченными возможностями здоровья, гарантировать емудостойное будущее, т.е. обеспечить возможности и реализовать взаимную интеграцию общества ивсех его членов. Все это возможно только при обеспечении детям равных прав, и в первую очередь права на образование [4].

Чтобы на практике реализовать идею внедрения «особого» ребенка в общество, необходимо создать эффективную систему его реабилитации. Семья, решившая оставить такого ребенка, должна видеть модели жизненного маршрута, которым тот пойдет дальше (дошкольное учреждение, учеба в школе, затем – профессия, а также то, каким должен быть досуг для таких детей). Родители должны видеть всю перспективу жизненного пути «особого» ребенка, что снимет с семьихроническое социальное напряжение.

Вместо концепции интеграции, т.е. создания специальных условий для детей с особыми потребностями в рамках существующей системы, без изменения самой системы, сейчас бóльшее предпочтение отдают концепции инклюзивного образования, основной целью которого является изменениешкол в соответствии с потребностями всех учеников [2].

Подход «школа для всех» был изложен в Саламанкской декларации, принятой в 1994 г. 92 странами. В ней содержатся принципы, предложения и продвижения законодательных инициатив в сфереинклюзивного образования. Более того, это, пожалуй, до сих пор наиболее важный основополагающий международный документ по вопросам специального образования.

Саламанкская декларация определяет инклюзию как реформу, поддерживающую и приветствующую различия и особенности каждого ученика. Ее цели – избежать социальной дискриминации,являющейся следствием различий в поле, расе, культуре, социальном классе, национальности, религии и индивидуальных возможностей и способностей. Однако, эта концепция не нашла универсального применения.

В школах по всему миру инклюзия рассматривается зачастую исключительно как обучение детей с инвалидностью в общеобразовательных школах вместе с их сверстниками [3].

Однако главная задача состоит в том, чтобы сделать все школы и учреждения более дружелюбными по отношению к детям с ограниченными возможностями. Одно из главных направлений деятельности на этом пути – устранение всевозможных барьеров в образовании основывается на социальном подходе к инвалидности [2].

На сегодняшний день существует две наиболее распространенные модели инвалидности.

Медицинская модель определяет инвалидность через наличие нарушений здоровья, имеющихсяу ребенка. Основное направление деятельности в рамках этой модели – минимизация нарушенийчерез медицинское вмешательство и терапию.

При применении медицинского подхода родители часто получают искаженную информацию от медицинских, социальных работников и психологов о реальных возможностях своего ребенка и подходящем для него способе получения образования. Причем наиболее вероятные в этом случае рекомендации – обучение ребенка в специализированной школе, детском саду или на дому, и родители часто их принимают.

В рамках социальной модели люди с инвалидностью – это люди с нарушениями, однако являющиеся инвалидами из-за существующих в обществе физических, организационных или отношенческихбарьеров, предрассудков и стереотипов. Социальная модель пропагандирует равноправие всех детей и предоставление всем равных возможностей при получении образования. Следовательно, для устранения барьеров должны меняться школы и образовательные учреждения, обеспечивая равные права и возможности для всех [1].

Европа вошла в интегративный период на этапе развития уже установившихся, юридически закрепленных норм демократии и экономического подъема.На Западе существуют богатые традиции благотворительности, широкая сеть негосударственных специальных учреждений, финансовые льготы для меценатов. Благодаря проводимой государствами через средства массовой информации политике в общественном сознании укоренилась идея равенства «особого» человека с остальными членами общества.

В нашей стране интеграция декларируется как необходимость гуманного отношения к инвалидам.

В рамках инклюзивного подхода каждая школа или учреждение еще на этапе планирования своей деятельности, образовательных программ и т.д. учитывает ожидаемые возможные индивидуальные потребности всех учеников. Именно такого подхода требует от школ Закон о дискриминации инвалидов и другие действующие законы. Для этого в общеобразовательном учреждении, по согласованию с учредителем и с учетом интересов родителей (законных представителей), могут открываться классы компенсирующего обучения; органы управления образованием, по согласованию с учредителем, могут открывать в общеобразовательном учреждении специальные (коррекционные) классы для обучающихся с отклонениями в развитии. Перевод (направление) обучающихся в специальные (коррекционные) классы осуществляется органами управления образованием только с согласия родителей(законных

представителей) обучающихся по заключению комиссии, состоящей из психологов, медицинских работников и педагогов.

Школам необходимо вести учет как всех детей-инвалидов, так и детей с особыми образовательными потребностями. Это позволит всем работникам школы, кому это необходимо, знать об индивидуальных особенностях каждого ребенка, не относиться к детям-инвалидам с меньшим вниманиемили уважением и производить необходимые корректировки в своей работе. Это будет также вселятьдополнительную уверенность в родителей, которые получат всю необходимую информацию, будучиуверенными в адекватном и уважительном отношении к своим детям [4].

Одна из опасностей, которые подстерегают, когда мы включаем в класс ученика с проблемами в развитии – возникновение атмосферы снисходительности к нему. Обучение ребенка с особыми потребностями в обычном классе – это не благотворительный акт. Он учится в нем, потому что тамучатся остальные дети, потому что это лучший подход к обучению и потому что именно там детивстречаются друг с другом чаще всего.

Практика показывает, что развитие инклюзивного образования – процесс сложный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы. Педагоги и администрация общеобразовательных школ, принявших идею инклюзивного обучения, остро нуждаются в помощи по организации педагогического процесса, отработке механизма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центром является ребенок. Инклюзивное пространство подразумевает открытость и доступность не только для детей, но и для взрослых. Чем больше партнерову образовательных учреждений, тем более успешным будет ученик.

С учетом особенностей развития детей с ограниченными возможностями для педагогов образовательных учреждений особое значение имеют знания по специальной психологии и коррекционной педагогике. Многим учителям массовыхшкол необходимо будет пересмотреть основные положения методики преподавания предметов, овладеть приемами коррекционной учебно-воспитательной работы, применять дидактические принципыиндивидуального и дифференцированного подходов, развивающего и наглядного характера обучения.

Перечислим принципы развития инклюзивного образования:

- научность: разработка теоретико-методологических основ инклюзивного обучения, программно-методического инструментария, анализ и

мониторинг результатов, оценка эффективностииспользуемых технологий, проведение независимой экспертизы;

- системность: ранняя помощь – дошкольное образование – общее среднее образование;

- коррекционная направленность: модульная организация образовательных программ, включение в базовую программу обучения и воспитания модулей из специальных коррекционных программ;

- индивидуальный подход: использование личностно-ориентированного и дифференциальногоподходов;

- семейно-ориентированное сопровождение: психолого-педагогическое сопровождение семьи,семейно-ориентированная психотерапия, детско-родительские группы, т.е. активное включение родителей в каждый этап педагогического процесса;

- самостоятельная активность ребенка: обеспечение самостоятельной познавательной активности ребенка, а именно дополнительно развивающие программы (иностранный язык, лепка, рисование,проектная деятельность и т.д.);

- междисциплинарная интеграция и социальное партнерство: совместная работа логопеда, психолога, дефектолога при составлении или изменении программы развития; различных ведомств, социальных служб для оптимизации процесса образовательной интеграции «особых» детей [3].

Существуют следующие виды включения в образовательном учреждении:

- комбинированная интеграция: дети с уровнем развития, соответствующим и близким к возрастной норме, по 1-2 человека обучаются в массовых классах с индивидуальным подходом, при этом получаякоррекционную помощь специалистов;

- частичная интеграция: «особые» дети вливаются лишь на часть дня (например, в школе на определенные уроки: труд, рисование, пение, познание мира; в детских садах – на половину дня) в массовые классы по 1-2 человека;

- временная интеграция: все дети специального класса объединяются со здоровыми детьмидля проведения различных мероприятий воспитательного характера;

- полная интеграция: «особый» ребенок посещает школу наравне со своими сверстниками, получая при этом специализированную помощь в коррекционных центрах.

Для практического внедрения инклюзивного обучения необходимо решить проблемы, связанныене только с материальной базой, но и с неготовностью учителей к осуществлению своей профессиональной деятельности в новых условиях. Поэтому необходимо внести изменения в процесс подготовки будущих учителей. Каждый специалист должен обладать определенным уровнем сформированности инклюзивной компетентности в области образования.

Мотивационный компонент учителей включает личностную заинтересованность, положительную направленность при выполнении профессиональной деятельности в условиях включения детейс ограниченными возможностями.

Когнитивный компонент определяется как способность педагогически мыслить на основе системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения.

Рефлексивный компонент проявляется в способности анализа собственной учебной, профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения.

Операционный компонент будущих учителей определяется как способность выполнения конкретных профессиональных задач в педагогическом процессе в условиях инклюзии: разрешение педагогических ситуаций, использование приемов самостоятельного и быстрого решения педагогических задач, осуществления поисково-исследовательской деятельности.

Модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки основывается на технологии контекстного обучения, которая состоит из информационно-ориентированного, квазипрофессионального и деятельностного этапов. Информационноориентированный этап направлен на формирование положительной мотивации к педагогической деятельности в условиях инклюзии и приобретения системы знаний для его осуществления. Квазипрофессиональный – это приобретение опыта практической деятельности, анализ собственной учебнойи профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения. Деятельностный – нацеленна дальнейшее развитие инклюзивной компетентности будущих учителей и применение в практической деятельности [5].

Преподаватели – это люди, удовлетворяющие потребности учеников. Особое внимание при подготовке педагогов следует уделить социально-

психологическому аспекту инклюзивного образования, таккак образовательная интеграция «особого» ребенка вносит изменения в социальный и в психологическийпортрет класса. В ходе обучения могут появиться различные конфликтные, стрессовые, психотравмирующие ситуации, которые педагог должен предотвратить и адекватно разрешить. При этом ему необходимо для себя решить проблему самоопределения – как относиться к «особому» ребенку: какк равному или как неразумному; помочь ему поверить в собственные силы или внушить, что у ребенка существует «потолок» в развитии. Учитель может сделать многое для создания позитивных отношений между детьми. Для этого надо помнить, что каждый ребенок является уникальной личностью,у каждого свои особенности, учитывая которые можно обеспечить оптимальные условия для усвоенияматериала и адаптации. Необходимы усилия, направленные на то, чтобы не требовать от детей использования стиля, оптимального для учителя.

Удовлетворять потребности ученика – это не ошибка. Ошибочно полагать, что на одного ученика учителю следует тратить больше времени, чем на остальных, поэтомунадо быть справедливым по отношению ко всем и подумать, как усваиваются знания и умения. Для этогонеобходимо продумать и разработать определенные подходы, чтобы справиться с непростыми ситуациями. Детей с особенностями в развитии необходимо учить, двигаясь в том темпе, в котором они способнывоспринимать, запомнить новую информацию, и продемонстрировать ее, чтобы они научились тому, чтоим объяснял учитель. Учитель не в состоянии заставить научиться большему, чем то, на что они способны. Переход от того, что мы знаем, к тому, что не знаем, должен быть постепенным, и темп этого движения необходимо согласовывать с индивидуальными возможностями ученика [6].

По итогам зарубежных исследований выяснилось, что основным сильным чувством учителей при инклюзивном обучении детей с отклонениями в развитии был страх. Большинство опасаются несправиться и потерять работу, задаются вопросом, как такая ситуация повлияет на карьерный рост,боятся ответственности, того, что не смогут полностью контролировать ситуацию, присутствуетбоязнь просить помощи других (учеников, родителей, педагогов), признать, что у них нет ответовабсолютно на все вопросы. На самом деле, учителя боятся столкнуться с несовершенством, так кактакие дети всегда отбрасывались на «обочину» общества и не считались его равноправными членами. Вначале, конечно, будет неуютно, больно, но страхи уйдут. Все зависит от мотивации учителя. Нонекоторые педагоги, используя инклюзивный метод, хотят, наоборот, повысить свою категорию искрывают или

фальсифицируют возникающие трудности, показатели, проблемы. В итоге родителидетей, развивающихся типичным образом, высказывают опасение о влиянии на развитие их детей, требующих значительной поддержки и внимания присутствующих в классе «особых» учеников.

Мировой опыт показывает: успеваемость детей, развивающихся типичным образом, становится лучше ивыше в инклюзивных классах, чем в простом классе массовой школы. Школы, которые успешно обучают детей с особыми потребностями, одновременно являются самыми лучшими для всех остальныхучащихся. Выяснилось, что в отношении поведения, социального развития и академических успехов,особенно разговорной речи, достижения учащихся инклюзивной школы намного выше.

Во взаимоотношениях сверстников первостепенную роль играют твердая позиция взрослых иобщий климат в классе. Учащиеся, которые до школы посещали детские сады вместе с детьми с особенностями в развитии, спокойнее и с большим пониманием относились к таким детям, чем дажеучителя, которые впервые приняли их в свой класс. По результатам проведенного в России исследования, только треть учащихся массовых школ согласны учиться совместно с детьми, имеющими отклонения в развитии. Среди учителей доля гуманистически настроенных составляет пятую часть.При этом большая часть педагогов хотели бы, чтобы в классах, где они работают, учились детис двигательными нарушениями, каждый третий педагог против такой практики. В целом наиболееспособными к внедрению в классы основного потока являются дети с нарушением опорно-двигательного аппарата. Менее готовыми считаются дети с нарушением сенсорной сферы. Самыйнизкий рейтинг наблюдается у детей с умственной отсталостью. Наиболее подходящими для обучения в условиях массовой школы рассматриваются дети с легкой степенью отклонения в развитии.

Интересными являются результаты анализа зависимости изменения мотиваций негативного отношения к образовательной интеграции у учителей от стажа педагогической работы. Наивысшийуровень притязаний характерен молодым специалистам, проработавшим в сфере образования менее10 лет. С увеличением стажа педагогической работы наблюдается снижение уровня притязаний. Так,если среди молодых специалистов 58% боится, что они не смогут работать в смешанных классах, тосреди педагогов со стажем более 10, 20 лет таких, соответственно, 41% и 38% [5].

На сегодняшний момент можно выделить некоторые барьеры внедрения инклюзивного образования:

- отсутствие гибких образовательных стандартов;

- несоответствие учебных планов и содержания обучения массовой школы особым образовательным потребностям ребенка;

- отсутствие специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения общего типа, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии;

- отсутствие у педагогов массовых школ представлений об особенностях психофизическогоразвития детей с ограниченными возможностями, методиках и технологии организации образовательного и коррекционного процесса для таких детей;

- отсутствие в штатном расписании образовательных учреждений общего типа дополнительныхставок для медицинских работников, сурдопедагогов, логопедов, педагогов-психологов.

В заключение нам хотелось бы отметить, что:

- все усилия по инклюзивному образованию основаны на правовой идеологии – это должноделаться не из жалости или благотворительности;

- все дети могут учиться – для них должны создаваться подходящие условия для обучения;

- учитель, помимо инклюзивной компетентности, должен еще полагаться на свою интуицию.

Список использованной литературы:

1.Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте социальнойполитики / Н.Н. Малофеев// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. -№6.

2.Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормальноразвивающихся дошкольников / Н.Д. Шматко// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. - №5.

3.Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональнойподготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2008.

4.Зарецкий В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме / В.К. Зарецкий //Психологическая наука и образование. – 2005. -№ 1. – С. 83-95.

5.Шевченко С.Г. Организация специальной помощи детям с трудностями в обучении в условиях дошкольных учреждений, комплексов «Начальная школа – детский сад» / С.Г. Шевченко // Дефектология. – 2000. - №6. – С. 37.

6.Керне С. Интеграция в общество людей с особыми потребностями: Доклад / С. Керне // Первая московская междунар. конф. попроблемам синдрома Дауна и помощи людям с умственными нарушениями. – М., 1995.

© Б.Н. Қалшабек, Э. Калшабекова

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА УРОКЕ ИСТОРИИ В КОРРЕКЦИОННЫХ КЛАССАХ

Камышная Ольга Николаевна,
директор репетиторского центра «Историк-центр»
г. Благовещенск, Россия
E-mail: olga.kamischnaya@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные вопросы организации уроков истории в коррекционном классе в рамках общеобразовательной школы, с применением системно-индивидуального подхода в обучении. Автор проводит анализ требований к мультимедийным презентациям в общеобразовательном классе и в КРК. Предлагается пример мультимедийной презентации, к повторительно-обобщающему уроку, которая разработана с учетом познавательных и физических особенностей учеников КРК.

Ключевые слова: КРК, ОВЗ, мультимедийные презентации, системно-индивидуальный подход в обучении, требования к презентациям в коррекционном классе.

ORGANIZATION OF LEARNING PROCESS OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN SECONDARY SCHOOL AT HISTORY LESSONS IN REMEDIAL CLASSES

Kamyshnaya Olga,
Director of Tutoring Centre «Istoric-Centre»
Blagoveshchensk, Russia

Abstract. The article deals with the main issues of history lessons organization in the remedial classes in comprehensive schools, using system-individual approach

in training. The author analyzes the requirements for multimedia presentations in the general education classroom and in the AAC. The author proposes an example of a multimedia presentation to a lesson with revision and generalization which is developed taking into consideration cognitive and physical features of the AAC students.

Key words: AAC, HIA, multimedia presentations, system-individual approach in training, requirements for presentations in remedial classes.

Современная образовательная политика Российской Федерации направлена на создание комфортных, психологических и учебных условий, в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Основная задача школы, где обучаются ученики с ОВЗ, не только обеспечить им полноценную социализацию, но и должным уровнем организовать учебный процесс, который будет построен таким образом, где будут учитываться и компенсироваться физические ограничения, а также активно будет развиваться познавательно-волевая сфера.

Ученики с ограниченными возможностями здоровья имеют особые потребности в организации процесса обучения, что в первую очередь касается урока истории. Почему для учеников с ОВЗ наиболее приемлемым будет обучение именно в коррекционных классах в рамках общеобразовательной школы?

Во-первых, ученики с ОВЗ не успевают за темпом работы в общеобразовательном классе, в виду имеющихся физических ограничений. Учитель, в свою очередь не имеет возможности, а порою и желания, уделять отдельное внимание ученику с ОВЗ. Кроме того, психологическая обстановка в общеобразовательном классе не всегда положительна для учеников с ОВЗ, так как 50% учеников общеобразовательного класса не совсем толерантно относятся к детям с ОВЗ, что конечно же говорит о соответствующем уровне воспитания как в семье, так и в современной школе. Конечно, такая ситуация вызывает сложности на уровне усвоения учебных программ и процессе социализации таких учеников, а также негативно сказывается на психологическом состоянии учащихся.

Во-вторых, нередко родители, да и сами школы рекомендуют домашнее обучение, которое абсолютно не способствует эффективному процессу социализации, ученики с ОВЗ фактически изолированы от социума. Помимо этого, процесс обучения так же не является идеальным, уроки проводятся с методическими нарушениями (не соблюдается элементарная структура), а

порою вместо положенных 2 часов в неделю, проводится 1 час, в течение которого увеличивается содержание учебного материала. Все это, к сожалению, реальность, в которой оказались ученики с ОВЗ в современной системе образования.

Именно поэтому существование коррекционных классов в рамках общеобразовательной школы будет наиболее приемлемым вариантом обучения детей-инвалидов. Конечно, сегодня очень много говорится об интеграции и интегрированном обучении детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников, но следует отметить, что современная школа, и это касается не только учеников, но и учителей не готовы к совместному обучению в одном классе. В данном случае коррекционные классы в рамках общеобразовательной школы будут наиболее эффективны, в отличие от интегрированного обучения детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников в одном классе.

Обучение в коррекционном классе не только позволит создать эффективные педагогические условия для процесса обучения, но и даст возможность ученикам с ОВЗ взаимодействовать с социумом, а также они смогут общаться в психологически комфортных для них условиях, со здоровыми сверстниками.

Обучение детей с ОВЗ (IV-VII вид обучения) фактически ничем не отличается от обучения здоровых ребят, они осваивают общеобразовательные программы по основным школьным предметам. Находясь в специальном (коррекционном классе) в рамках общеобразовательной школы, ученики имеют возможность индивидуально работать с учителем на уроке. На уроке, происходит не только усвоение теоретического и фактического материала, в наиболее доступной форме, и с тщательно подобранными средствами обучения, но и идет процесс корректировки и развития имеющихся нарушений у учеников, что очень сложно организовать в рамках общеобразовательного класса. Именно системно-индивидуальный подход, в рамках общеобразовательной школы, где существуют коррекционные классы, позволяет всецело реализовать идеи гуманистического подхода к обучению, а также идеи дифференцированного обучения. Вообще обучение учеников с ОВЗ, в коррекционном классе, является наиболее целесообразным, так как в таком случае они испытывают психологический комфорт, благодаря которому минимизируется психологическое давление со стороны здоровых сверстников.

Системно-индивидуальный подход (СИП) в обучении детей с ОВЗ на уроках истории в коррекционном классе общеобразовательной школы – инновационная система, используемая в обучении истории, обеспечивающая

индивидуальную учебную работу с детьми с ОВЗ, предполагающая специально разработанную систему заданий, учитывающую физические и познавательные возможности каждого ученика.

Системно-индивидуальный подход преследует цель компенсировать ограничения, вызванные врожденной или приобретенной физических патологий и развивать познавательно-волевую сферу. Подход имеет четкие структурные элементы:

- научно-педагогические методы и педагогические принципы;
- функции СИП;
- особенности организации урока у учеников с ОВЗ;
- комплекс заданий для учащихся с ОВЗ.

Основополагающим аспектом преподавания истории в коррекционном классе является вопрос о применении информационно-коммуникационных технологий ИКТ. Современные компьютерные технологии предоставляют огромные возможности для развития процесса образования. Интеграция современных образовательных и информационных технологий становится важным условием для совершенствования процесса обучения истории.

Информационные технологии – это возможность нового отображения наглядных средств обучения, возможность для творческого полёта учителя и учащихся. В случае, если идет речь о детях с ограниченными возможностями, то значение использования ИКТ на уроках истории в коррекционном классе (КРК) несомненно, очень велико:

1. Применение ИКТ в коррекционном классе в полной мере позволяет реализовать идеи индивидуализации и дифференциации обучения (IV-VII вид обучения).

2. Современные учебные пособия, созданные на основе ИКТ, обладают большой интерактивностью, т.е. способностью взаимодействовать с учеником, что для детей с ограниченными возможностями очень важно. Такие учебные пособия позволяют, в психологическом плане, почувствовать себя полноценным членом общества.

3. Электронные учебные пособия, созданные на базе мультимедиа, оказывают сильное воздействуют на память и воображение, облегчают процесс запоминания, позволяют сделать урок более интересным и динамичным, «погрузить» ученика в обстановку какой-либо исторической эпохи, создать иллюзию соприсутствия, сопереживания, содействуют становлению объемных и ярких представлений о прошлом.

4. Информационно-коммуникационные технологии расширяют

возможности диагностики уровня усвоения исторической информации. Разнообразные тестовые системы позволяют индивидуализировать процесс оценки знаний учащихся, развивать способность учащихся к самооценке, что в коррекционном классе затрудненно.

5. Возможности ИКТ по хранению и передачи информации, дают возможности широкого использования базы исторических источников, которая не всегда имеется в школьной библиотеке, все это позволяет повысить информационную насыщенность урока, выйти за рамки школьных учебников, дополнить и углубить их содержание. Кроме того, ИКТ, позволяет ученику с ограниченными возможностями самостоятельно осуществлять поиск нужной литературы и информации.

В современном образовательном пространстве у ученика коррекционного класса широкие возможности использования источников ИКТ для обучения, и прежде всего с целью именно получения возможности стать активными участниками процесса обучения на уроке истории в школе, несмотря на физические ограничения.

За период работы в коррекционном классе активно использовались современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), что, несомненно, позволяет учителю на уроке активно вовлечь в учебный процесс учащихся имеющих различные физические ограничения.

Наиболее подробно следует обратиться к вопросу о применении на уроках истории в коррекционном классе мультимедийных презентаций. Мультимедийные программные средства обладают большими возможностями в отображении информации, значительно отличающимися от традиционных наглядных средство обучения, и оказывают непосредственное влияние на мотивацию обучаемых, скорость восприятия материала и, таким образом, на эффективность учебного процесса в целом.

Разумное использование презентаций в учебном процессе, играет важную роль в развитии наблюдательности, внимания, речи, мышления. Презентации позволяют учителю построить учебный процесс, учитывая познавательные, но и физические возможности учащихся.

Но, возникают вопросы «Применяют ли учителя, работающие в КРК, презентации?», «Насколько уроки-презентации «удобны», т.е. учитывают познавательные и физические возможности учащихся КРК, «Как учащиеся, коррекционных классов, относятся к урокам-презентациям?».

С целью разъяснить данные вопросы было проведено педагогическое исследование в виде анкетирования как учителей, работающих в

коррекционных классах, так и учащихся. В исследовании участвовало 12 учащихся КРК (4, 5, 6 – вид обучения) и 8 учителей-предметников, работающих в этих классах. Полученные результаты, можно отразить в диаграммах (рисунок 1, 2).

Рисунок 1. – Распределение ответов респондентов на вопрос «Нравятся ли тебе уроки-презентации?»

Таким образом, на основании результатов диаграммы №1 можно отметить, что учащимся КРК нравятся уроки-презентации по нескольким причинам (указывали самостоятельно): наглядное представление темы, на экране хорошо видны все схемы, иллюстрации, таблицы, основные составляющие аспекты урока.

Рисунок 2. – Перечень школьных предметов, на которых учителя используют презентации

Как видим, основная масса учеников коррекционного класса поддерживает использование учителями-предметниками презентаций на каждом уроке. В тоже время 9% учеников считает, что применение презентаций уместно лишь на «устных» предметах (история, обществознание, литература, география, биология). Русский язык, алгебра и геометрия – это предметы, где презентации не могут помочь учителю и ученику, а только им мешают.

В целом, по результатам анкетирования учащихся, можно подвести следующие итоги, во-первых, использование мультимедийные презентации являются средством или инструментом познания на различных уроках.

Во-вторых, мультимедиа вносит и этический компонент – компьютерная технология никогда не заменит связь между учениками. Она только может поддерживать потенциал их совместного стремления к новым ресурсам и подходит для использования в различных учебных ситуациях, где ученики, изучая предмет, участвуют в диалоге со сверстниками и преподавателями относительно изучаемого материала.

В-третьих, благодаря использованию презентаций у школьников наблюдается: концентрация внимания, включение всех видов памяти: зрительной, слуховой, моторной, ассоциативной, более быстрое и глубокое восприятие излагаемого материала, повышение интереса к изучению предмета, возрастание мотивации к учебе. Все указанные выше аспекты имеют первостепенное значение в коррекционных классах.

Согласно результатам анкетирования учителей-предметников 60% из них применяют мультимедийные презентации в своей педагогической деятельности, объясняя тем, что мультимедиа как средство познания способствует развитию мотивации, коммуникативных способностей, получению навыков, накоплению фактических знаний, а также развитию информационной грамотности. Кроме того, 20% учителей отметили, что используют презентации, но кране редко, по причине того, что создание презентации занимает значительное количество времени, другие 20% учителей хотели бы применять мультимедиа технологии, но возможности пока не представилось (отсутствие технических возможностей кабинета). Более 50% учителей, работающих в КРК обращают внимание на то, что целесообразно было бы пройти специальные курсы по подготовке и применению информационных технологий в школе.

К мультимедийным средствам обучения предъявляют ряд требований, которые учитель должен соблюдать при создании презентации. Но, в коррекционном классе эти требования претерпевают некоторые изменения,

хотя и существуют и некоторые общие положения. Сравнительна таблица, представленная ниже, была составлена на основании статьи Г.Д. Кочергиной «Оценка эффективности использования мультимедийных презентаций в педагогическом процессе» [1].

Таблица 1

Сравнительная характеристика требований презентаций в общеобразовательном классе и КРК

Критерии сравнения	Презентация в общеобразовательном классе	Презентация в коррекционном классе
1. Содержание презентации	- соответствие содержания презентации целям, структуре проводимого урока; - каждый слайд должен иметь простую, понятную структуру и содержать текстовые или графические элементы; - 1 слайд – 1 идея; - на одном слайде не более трех фактов, определений, выводов; - использование коротких слов и предложений.	
	Логика презентации может быть построена как на основе индуктивной, так и дедуктивной схемы	Схемы очень подробные, что помогает ученикам лучше усвоить необходимый теоретический и фактический материал
2. Расположение информации на странице	- предпочтительно горизонтальное расположение материала; - наиболее важная информация должна располагаться в центре экрана	
3. Цвет	Выбор цвета влияет на первичное восприятие, предлагаемого материала, его запоминание и здоровье человека	
4. Шрифт	Учитывайте: - размер помещения и максимальную удаленностью зрителей от экрана; - освещенность помещения и качество проекционной аппаратуры; - текст должен читаться с самой дальней точки помещения	

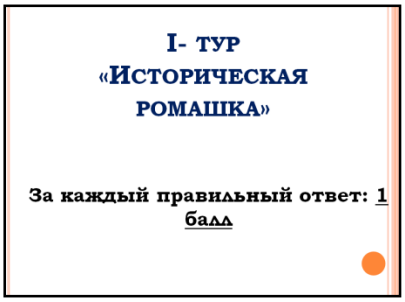
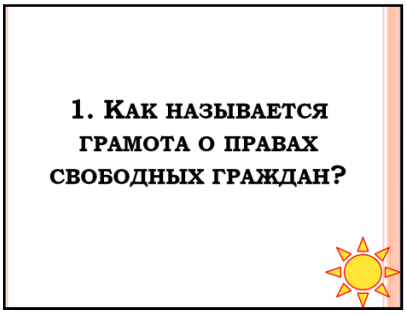
	- заголовок 22-28 pt; - подзаголовок 20-24 pt; - текст 18-22 pt; - подписи данных в диаграммах 18-22 pt; - шрифт легенды 16-22 pt; - информация в таблицах 18-22 pt	Учитывая серьезные нарушения зрения некоторых учащихся, размер шрифта может быть увеличен в 2-4 раза
5. Текст	Учитывайте: - количество текста на слайде регулируется с учетом назначения самой презентации и категории учащихся, на которых она рассчитана; - текстовая информация на слайде отражает цель и содержание урока; - на слайде следует располагать список не более чем из 5-6 пунктов, в каждом из которых – не более 5-6 слов.	
	С точки зрения эффективного восприятия текстовой информации один слайд, в среднем, должен содержать 7-13 строк.	В зависимости от физических и познавательных возможностей, учащихся слайд может содержать около 15-18 строк
6. Анимации и эффекты	Не следует увлекаться анимацией, помня о том, что важен не внешний эффект, а содержание информации. Эффективно использование 2-3 видов анимации для всей презентации	
7. Рисунки и фотографии	- четкость, качество исполнения фотографий и рисунков; - соответствие фотографий, рисунков текстовому содержанию (фото и рисунки необходимо подписывать); - разумное дозирование количества фотографий и рисунков в презентации и на одном слайде (3-5 изображений для иллюстрации одной идеи)	

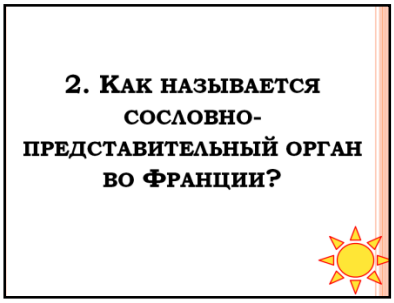
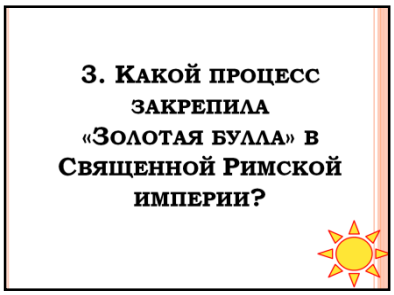
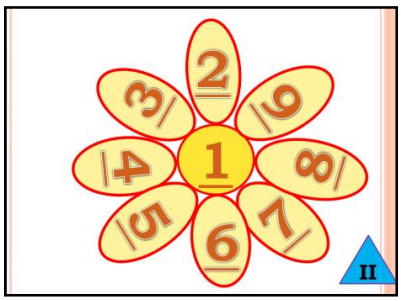
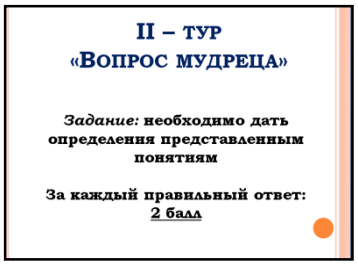
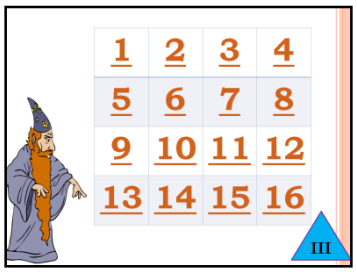
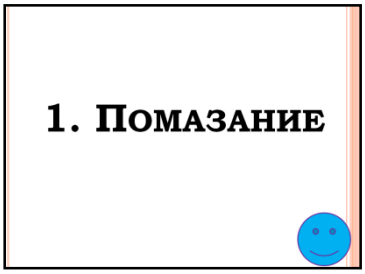
Соблюдение выше указанных требований обеспечит эффективную организацию учебного процесса с применением мультимедийной технологии в КРК. Изучение учебного материала с помощью мультимедийных презентаций материала дает возможность учителю проявить творчество, индивидуальность, избежать формального подхода к проведению уроков. Этим обеспечиваются условия для информационной поддержки, иллюстрирования, использования разнообразных упражнений, экономии времени и материальных средств, расширения образовательного пространства урока, что особенно важно для учеников с ОВЗ.

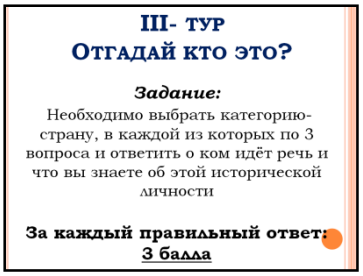
Приведем, пример мультимедийной презентации по истории в 6 классе по курсу всемирной истории. Урок по типу являлся повторительно-обобщающим и проводился в коррекционном классе, где ученики имеют нарушения зрения, речи, ЗПР и соответственно сопровождающие нарушения познавательной сферы, проявление гиперактивности. Презентация оформлялась в соответствии физическими особенностями учеников, что бы каждый учащийся почувствовал себя полноценным участником урока, кроме того предлагаемые задания активно способствовали развитию речи, внимания, памяти, а также формированию интереса к предмету «история».

Таблица 2

Содержание презентации к уроку истории в коррекционном классе

Слайд №1	
	Историческая викторина «Страницы средневековой истории» позволяет проверить знания по истории Англии, Франции и Германии XI-XIII вв. Коррекционно-развивающая задача урока: развитие памяти, внимания, речи. Учащихся можно поделить на команды или каждый участвует в викторине индивидуально (в зависимости от количества учащихся в классе).
Слайды № 2, 3, 4, 5, 6	
 	1-тур, представляет собою задание «Историческая ромашка», которое основано на вопросах открытого характера, где предполагается полный ответ учащихся. Инструкция к выполнению: учащиеся на игровом поле «ромашка» выбирают номер вопроса, нажатием мышки на выбранную «цифру-лепесток», переходим на слайд вопросом, за каждый правильный ответ ученик или команда получает 1 балл. После ответа учащихся, нажав на значок «солнышко» возвращаемся на игровое поле. Как только на все вопросы будут даны ответы, нажимаем на значок «треугольник» и переходим во второй тур, подсчитав предварительные баллы. Такое задание позволит в первую очередь развивать грамотную историческую речь, корректировать речь у тех учащихся, которые

  	имеют изначальные речевые нарушения.
Слайды № 14, 15, 16	
  	2-тур «Вопрос мудреца», направлен на повторение и закрепление понятийного аппарата. Инструкция к выполнению: на игровом поле 16 ячеек, нажав кнопкой мыши на выбранную ячейку, ученикам предлагается дать определение понятию. За каждый правильный ответ ученик или команда получает 2 балла. После ответа учащихся, нажав на значок «смайл», возвращаемся на игровое поле. Как только всем 16 понятиям ученики дадут определения, нажимаем на значок «треугольник» и переходим в третий тур, подсчитав предварительные баллы за 2-тура. Работа с понятийным аппаратом позволит активно развивать память, корректировать нарушения речи.

Слайды № 31, 32, 35	
 	3-тур «Отгадай кто это?» Ученикам предлагается три «категории стран», в каждой из которых по 3 исторические личности. Выбрав понравившуюся категорию, учащемуся (или команде), необходимо на основании краткого описания, представленного на слайде, назвать историческую личность и рассказать дополнительную информацию о ней. Такое задание позволит активизировать такие познавательные процессы (память, внимание) и будет способствовать развитию речи

Подводя, итоги урока, можно отметить следующее: во-первых, после урока была проведена беседа с учениками о том, что понравилось или не понравилось на уроке (по содержанию и факту применения мультимедийной презентации). Все ученики 6 коррекционного класса отметили, что урок понравился и прошел хорошо, а благодаря мультимедийным презентациям, задания были представлены наглядно, что позволило им четко увидеть необходимую информацию.

Во-вторых, по словам учащихся, урок-игра позволил им в интересной форме вспомнить и повторить пройденный материал, где важен был для них и «соревновательный дух». Однако, следует заметить, что проверку знаний в игровой форме в КРК необходимо проводить не чаще чем 2-3 раза в четверть, поэтому важно применять и традиционные формы проверки ЗУН с целью получения наиболее объективных результатов обучения.

В-третьих, ученики по итогам викторины получили дипломы и грамоты, подписанные учителем истории и администрацией школы.

В-четвертых, задания, представленные в презентации, были отобраны с учетом физических ограничений учащихся с ОВЗ и уровнем познавательных возможностей, потребностей в развития.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что на сегодняшний день очень важно создавать комфортные условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, что возможно в коррекционных классах в рамках общеобразовательной школы. Такая организация учебного процесса позволит ученикам стать полноправными участниками урока и успешно осваивать учебные программы, учителю предоставит возможность индивидуально работать с каждым учеником и проводить коррекционную работу. Вместе с тем, существование таких коррекционных классов позволит ученикам с ОВЗ общаться со здоровыми сверстниками, что обеспечит им успешную социализацию.

Список использованной литературы:

1. Кочергина Г.Д. Оценка эффективности использования мультимедийных презентаций в педагогическом процессе / Г.Д. Корчагина [Электронный ресурс]. URL: http://rrrc.roslobr.ru/ocenka_eff_present.htm.ru (дата обращения: 25.04.2015 г.).

© О.Н. Камышная

СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Карабецкая Лариса Ивановна,
учитель-логопед первой квалификационной категории
МБОУ СОШ №46 с углублённым изучением отдельных предметов
г. Сургут, Россия
E-mail: lora_novikova@mail.ru
Желтухина Татьяна Николаевна,
педагог-психолог первой квалификационной категории
МБОУ СОШ №46 с углублённым изучением отдельных предметов
г. Сургут, Россия
E-mail: gtnik-46@mail.ru
Покатаева Ирина Павловна,
учитель начальных классов первой квалификационной категории
МБОУ СОШ №46 с углублённым изучением отдельных предметов
г. Сургут, Россия
E-mail: irinabass19@rambler.ru

Аннотация. В статье представлен опыт и результаты работыпсихолого-педагогической службы сопровождения образовательного процесса для учащихся с ОВЗ. Разработанная модель организации индивидуальнойадаптированной образовательнойпрограммы для слабовидящих детей может быть использована для любых общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, образовательная среда, адаптированная программа, нарушения зрения.

CREATION OF SPECIAL CONDITIONSFOR THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Karabetskaya Larisa,
Speech-Teacher of the First Qualification Category
School №46 with In-depth Study of Specific Subjects
Surgut, Russia
Geltuchina Tatiana,
Teacher-Psychologist of the Highest Qualification Category
School№46 with In-depth Study of Specific Subjects
Surgut, Russia
Pokataeva Irina,
Primary School Teacher of the Highest Qualification Category
School№46 with In-depth Study of Specific Subjects
Surgut, Russia

Abstract. The article presents the experience and results of work of psycho-pedagogical service support of the educational process for students with disabilities. The developed model of organizing individual adapted education programmes for visually impaired children can be used for any educational institutions.

Key words: students with disabilities, the educational environment, an adapted program, visual disturbances.

«Есть только одна подлинная
ценность – это связь человека с человеком».
А. де Сент-Экзюпери

В настоящее время проблема учащихся с ограниченными возможностями здоровья является одной из центральных психолого-педагогических проблем современного образования в России и за рубежом.

Начальное образование представляет собой первую ступень общего образования, призванную обеспечить социальную адаптацию обучающегося, содействие его личностному, общественному и гражданскому самоопределению. Получение начального образования является неотъемлемым условием эффективности дальнейшего образовательного процесса и формирования социально мобильной личности, ясно представляющие потенциальные возможности, ресурсы и способы реализации выбранного жизненного пути. Поэтому актуальным становится включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду.

Уровень психического развития поступающего в школу ребёнка с ограниченными возможностями здоровья зависит от времени возникновения, характера, степени выраженности первичных проблем здоровья, качества предшествующего обучения и воспитания (раннего и дошкольного).

Диапазон различий в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно велик – от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с выраженными нарушениями развития. От ребёнка, способного при специальной поддержке успешно обучаться совместно со здоровыми сверстниками, до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной образовательной программе, направленной на формирование элементарных жизненных навыков на протяжении всего школьного возраста. При этом столь выраженный к моменту поступления в школудиапазон различий в развитии наблюдается не только по группе детей с ограниченными возможностями здоровья в целом, но и внутри каждой входящей в неё категории детей.

На фоне инклюзии части наиболее «благополучных» обучающихся с ограниченными возможностями здоровья растёт доля детей со сложной структурой нарушения развития. Эти взаимосвязанные тенденции изменения состава обучающихся являются устойчивыми, вследствие чего встают задачи обеспечения гарантий получения специальной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Особые образовательные потребности различаются у детей разных категорий, поскольку задаются спецификой нарушения психического развития, и определяют особую логику построения учебного процесса, находят своё отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим можно

выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем обучающимся с ограниченными возможностями здоровья:

– специальное обучение должно начинаться сразу же после выявления отклонения в развитии ребенка;

– требуется введение в содержание обучения специальных разделов, не присутствующих в Программе, адресованной нормально развивающимся сверстникам;

– необходимо использование специальных методов, приёмов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных технологий), учитывающих особые образовательные потребности и обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения;

– индивидуализация обучения требуется в большей степени, чем для здорового ребенка;

– следует обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;

– необходимо максимальное расширение образовательного пространства – выход за пределы образовательного учреждения для расширения жизненной компетенции.

Наше учреждение осуществляет образовательную деятельность, адресованную учащимся, имеющим нарушение зрительной функции. В связи с особенностью зрения учащихся, необходим комплексный психолого-медико-педагогический подход к организации учебного процесса и лечебно-оздоровительной работы в школе. Специальные коррекционные занятия подготавливают учащихся к освоению учебной программы класса, развивают и совершенствуют сохранные функции зрительного анализатора, формируют умения и навыки ориентировки в быту, в социуме, в окружающем пространстве, развивают коммуникативные навыки, корригируютнарушения в физическом развитии, способствуют коррекции познавательной деятельности.

Программа коррекционной работы содержит следующие разделы:

1. *Психолого-педагогическое сопровождение*:

- характеристика обучающегося с ограниченными возможностями здоровья;

- система комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного процесса;

- формы обучения, содержание и план реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих

удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, их интеграцию в образовательном учреждении и освоение ими основной образовательной программы начального общего образования;

- мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении основной образовательной программы начального общего образования, корректировку коррекционных мероприятий;

- описание специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья;

- показатели результативности и эффективности коррекционной работы.

2. Система комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей, имеющих трудности в обучении, а также детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного процесса.

В школе осуществляется психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, с ограниченными возможностями здоровья. Сопровождение осуществляют специалисты школы: заместитель директора по УВР, учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог, классный руководитель. Комплексное обследование ребенка, выбор наиболее адекватных проблеме ребенка методов работы, отбор содержания обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей детей осуществляется на школьном психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк).

Целью психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ОВЗ в общеобразовательном учреждении является обеспечение условий для успешного освоения основной образовательной программы начального общего образования и для оптимального развития обучающегося, его успешной интеграции в социум.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся включает:

- диагностику когнитивно-познавательной сферы личности, педагогические наблюдения;

- разработку и написание индивидуальных образовательных планов (ИОПов) детям с ОВЗ;

- создание благоприятных социально-педагогических условий для развития личности, успешности обучения;

- конкретную психолого-педагогическую помощь ребенку.

Прием в школу детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется на основе заявления родителей и заключения территориальной

психолого-медико-педагогической комиссии, в котором указано, что ребенок может учиться в общеобразовательной школе. На обучающегося заполняется и ведется в течение учебного года психолого-педагогическая карта, в которой фиксируются психолого-педагогические особенности развития личности учащегося; результаты педагогической и психологической диагностики; рекомендации по сопровождающей работе.

Приоритетным направлением психолого-педагогического сопровождения является профилактическая работа с обучающимися по предупреждению проблем адаптационного периода: социально-психологических (проблемы социальной дезадаптации), личностных (неуверенность в себе, высокая тревожность, неадекватная самооценка, низкая учебная мотивация и т.д.), познавательных (проблемы восприятия, внимания, памяти, мышления, трудностей в обучении) и др.

Основными *направлениями работы* службы сопровождения в течение года являются:

1. Диагностика познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер личности учащихся.

2. Аналитическая работа.

3. Организационная работа (создание единого информационного поля школы, ориентированного на всех участников образовательного процесса – проведение школьных психолого-медико-педагогических консилиумов, обучающих семинаров, совещаний с представителями администрации, педагогами и родителями).

4. Консультативная работа с педагогами, учащимися и родителями.

5. Профилактическая работа (реализация программ, направленных на решение проблем межличностного взаимодействия).

6. Коррекционно-развивающая работа (индивидуальные и групповые занятия с учащимися, испытывающими трудности в школьной адаптации).

Психолого-педагогическое сопровождение обучающегося с ОВЗ является комплексной психолого-педагогической поддержкой детей и родителей в решении задач обучения, развития, воспитания, социализации со стороны специалистов разного профиля, действующих скоординировано.

Важное значение для обеспечения эффективной интеграции обучающихся с ОВЗ в образовательном учреждении имеет проведение информационно-просветительской, разъяснительной работы по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории

детей, со всеми участниками образовательного процесса – обучающимися, их родителями (законными представителями) и педагогическими работниками.

3. Формы обучения, содержание и план реализации мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, их интеграцию в образовательном учреждении и освоение ими основной образовательной программы начального общего образования.

Вопрос о выборе образовательного и реабилитационного маршрута обучающегося с ОВЗ решается на школьном психолого-медико-педагогическом консилиуме на основании заключения ТПМПК, исходя из потребностей, особенностей развития и возможностей обучающегося, с непосредственным участием его родителей (законных представителей). Для детей с ОВЗ создаются ИОПы, в которых выстраивается коррекционно-развивающая работа, направленная на постепенное увеличение меры самостоятельности, подчинение своей деятельности поставленной цели при организующей, стимулирующей помощи взрослого; переключение учащихся на практическую деятельность с предметами или на другие облегченные задания, подкрепляющие их веру в собственные силы и т.д.

Обучение инклюзивных детей ведется в соответствии с индивидуальным образовательным планом, разработанным ПМПк школы. Это способствует благоприятному вхождению ребенка в школьную жизнь, позволяет провести необходимую коррекционную работу. Детям с ограниченными возможностями здоровья такое обучение дает необходимый опыт коллективной работы, поражений и побед, учит общаться, дружить. Присутствие в детских коллективах инвалидов, нуждающихся в помощи, становится фактором нравственного воспитания здоровых детей при соответствующем педагогическом сопровождении. Принцип вариативности и возможности выбора заданий активно используется на протяжении всего курса и позволяет каждому учащемуся обучаться на максимально посильном для него уровне, соответствующем его способностям, особенностям развития и склонностям, снимает излишнее эмоциональное и интеллектуальное напряжение, способствуют формированию положительных внутренних мотивов учения.

Выделяются следующие *виды коррекционной работы* с обучающимся:

А) Групповые и индивидуальные логопедические занятия.

Занятия направлены на коррекцию нарушений устной и письменной речи. Расписание и продолжительность работы зависит от медицинского заключения, возрастных особенностей и тяжести речевого дефекта. Программа коррекции

письменной речи для обучающихся с ОВЗ. Программа коррекции устной речи для обучающегося с ОВЗ.

Б) Индивидуальные психологические коррекционно-развивающие занятия.

Занятия направлены на развитие познавательной активности и познавательных процессов, коррекцию эмоционально-волевой сферы обучающегося.

Программа индивидуальных коррекционно-развивающих занятий для обучающихся с ОВЗ.

4. Мониторинг динамики развития обучающегося, его успешности в освоении основной образовательной программы начального общего образования, корректировка коррекционных мероприятий.

Мониторинг динамики развития обучающегося, его успешности в освоении основной образовательной программы начального общего образования, корректировку коррекционных мероприятий осуществляет школьный психолого-медико-педагогический консилиум. Он проводится 2 раза в год (январь, май).

Мониторинговая деятельность предполагает отслеживание динамики развития обучающегося с ОВЗ и эффективности индивидуальных коррекционно-развивающих программ.

Психолого-медико-педагогический консилиум анализирует выполнение индивидуального плана коррекционно-развивающей работы с обучающимся, даёт рекомендации для следующего этапа обучения. Другая задача школьного консилиума – выбор дифференцированных педагогических условий, необходимых для обеспечения общей коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса, включающей активизацию познавательной деятельности ребенка, сохранение и поддержание здоровья, нормализацию учебной деятельности, профилактику и коррекцию негативных тенденций эмоционально-личностного развития. Коррекционная работа ведётся в тесном сотрудничестве с семьей ученика.

5. Описание специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Специфика организации учебно-воспитательной и коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития, обусловливает необходимость специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения общего типа, обеспечивающего интегрированное образование. Педагогические работники образовательного учреждения должны знать основы

коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса для таких детей.

В связи с этим в школе выстраивается планомерная работа по повышению квалификации специалистов по проблемам организации учебно-воспитательной и коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития.

Сведения об обеспечении учебно-методической литературой, используемой для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов.

Создание необходимых условий для обеспечения доступности качественного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: логопедический кабинет; технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования.

6. Показатели результативности и эффективности коррекционной работы.

В качестве показателей результативности и эффективности коррекционной работы могут рассматриваться:

- динамика индивидуальных достижений обучающегося с ОВЗ по освоению предметных программ;
- создание необходимых условий для обеспечения доступности качественного образования для ребенка с ОВЗ (формы обучения, оптимизирующие коррекционную работу, и наличие соответствующих материально-технических условий);
- увеличение доли педагогических работников образовательного учреждения, прошедших специальную подготовку и обладающих необходимой квалификацией для организации работы с обучающимся с ОВЗ;
- сравнительная характеристика данных медико-психологической и педагогической диагностики учащихся с ОВЗ на разных этапах обучения;
- количество специалистов, привлекаемых к индивидуальной и групповой работе с детьми с ОВЗ;
- другие соответствующие показатели.

Разработанная модель организации индивидуальнойадаптированной образовательнойпрограммы для слабовидящих детей может быть использована для любых общеобразовательных учреждений.

Реализация программы позволит организовать процесс обучения лиц с ОВЗ по замкнутой схеме: планирование – учебный процесс – контроль – анализ – коррекция. Это позволит оперативно корректировать действия непосредственно на стадиях учебного процесса, а не по конечным результатам.

Каждый ребёнок может научиться всему. Конечно, для этого необходимо разное количество времени и усилий и со стороны ученика, и со стороны учителя, но педагог не может сомневаться в возможности достижения результата каждым учеником.

Список использованной литературы:

1. Грибанова Г. Психолого-медико-педагогическая комиссия. Методические рекомендации по организации деятельности / Г. Грибанова // Школьный психолог, 2002. - №25-26.

2. Дмитриева Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. Инклюзивное образование / Т.П. Дмитриева. – Выпуск 3. – М.: Школьная книга, 2010.

3. Екжанова Е.А. Основы интегрированного обучения / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова. – М.: Дрофа, 2008.

4. Зарубежные и российские исследования в сфере инклюзивного образования / Под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. – М.: Форум, 2012 .

5. Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Проект 2014.

6. Леонгард Э.И. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: Методическое пособие / Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, Л.И. Иванова. Выпуск 7. – М.: МГППУ, 2011.

7. Лукянченко Н.В. Социально-психологические аспекты помощи родителям детей, имеющих особенности развития: монография / Н.В. Лукянченко, И.А. Аликин. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013.

8. Никифорова Н.Н.Содержательные аспекты разработки и реализации индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Никифорова //Сайт tzrruo.ru

9. Постановление главного государственного санитарного врача РФ от 29.12.2010 г. №189 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях».

10. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л.М. Шипициной. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

11. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Под ред. С.В.Алёхиной. – М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013.

12. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальной школы / Под. ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012.

13. Семаго М.М. Организация консультативно-диагностической деятельности психолога образования / М.М. Семаго, Н.Я.Семаго; Под общ. ред. М.М. Семаго. – М.: Айрис-Дидактика, 2004.

14. Семаго Н.Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование / Н.Я. Семаго. Выпуск 2. – М.: Школьная книга, 2010.

15. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.

16. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ (ред. от 03.02.2014 г.) «Об образовании в Российской Федерации».

17. Федеральный закон от 03.05.2012 г. №46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».

© Л.И. Карабецкая, Т.Н. Желтухина, И.П. Покатаева

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕНТРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Киперь Надежда Николаевна,
доктор психологических наук, старший преподаватель
Государственный педагогический университет «Ион Крянгэ»
г. Кишинев, Республика Молдова
*E-mail:*nadchip6666@mail.ru

Аннотация. Данная статья описывает психологические особенности личности детей младшего школьного возраста с детским центральным

параличом. Они могут оценивать себя и свои личностные качества очень высоко, но анализ наблюдений и бесед может показывать иной результата, отмечающий явное недоразвитие многих характеристик. В результате двигательных ограничений, накладываемых болезнью, ребенок живет и развивается в пространственно весьма ограниченном мире. Это препятствует формированию развития многих видов взаимоотношений и взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста с детским центральным параличом, личностные качества, самооценка, мотивационная сфера, межличностные отношения.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY OF CHILDREN WITH CHILD CENTRAL PARALYSIS

ChiperiNadejda,
Doctor of Psychological Sciences, Senior Lecturer
State Pedagogical University «Ion Creanga»
Chisinau, Republic of Moldova

Abstract. This article describes the psychological characteristics of children of younger school age with infantile paralysis Central. They can assess themselves and their personal qualities very highly, but the analysis of observations and interviews can show a different result, marking a clear underdevelopment of many characteristics. The result of motional restrictions imposed by the disease, the child lives and develops in spatially very limited world. This militates against the development of many types of relationships and interactions with peers and adults.

Key words: children of primary school age children with Central paralysis, personality, self-esteem, motivation sphere, the interpersonal relations.

Вступление: процесс роста числа инвалидов является характерным для всего населения нашей планеты. Эксперты ООН и Всемирная Организация Здравоохранения, поддерживаются мнения, что 10% населения земного шара имеют инвалидность либо физического, либо психического характера– каждый десятый из них, более 120млн.– это дети и подростки. В нашем обществе из года в год возрастает количество детей-инвалидов, что подтверждается данными официальной статистики. Так, инвалиды составляют в среднем 10% населения всего земного шара, из которых 3% составляют дети.

По данным ВОЗ, врожденные или приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата наблюдаются у 70-80% детей от общего числа детей-инвалидов. В новом тысячелетии ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен рассматриваться не только как объект медико-социальной помощи и заботы, но и как активный субъект окружающего социума, создающего условия для максимально возможной его самореализации и интеграции в общество [5]. Инвалидность детей с церебральной патологией занимает первое место в структуре детской инвалидности по неврологическому профилю, и тяжесть ее обусловлена как двигательными, так и психическими нарушениями. Успешность реабилитации при ДЦП зависит от тяжести поражения центральной нервной системы ребенка и своевременной диагностики, правильной организации лечебного и реабилитационного процессов начиная с первых лет жизни ребенка [3; 5].

Идеи Л.С. Выготского в системном строении дефекта позволили выделить в аномальном развитии две группы симптомов. Это первичные нарушения, непосредственно вытекающие из биологического характера болезни. Вторичные нарушения возникают в процессе социального развития ребенка-инвалида. Вторичный дефект является основным объектом психологического изучения и коррекции при аномальном развитии. Механизм возникновения вторичных дефектов различен [1].

Цель исследования – рассмотреть особенности самосознания и самооценки детей, страдающих ДЦП. Для эмпирического доказательства гипотезы в качестве методов исследования были использованы следующие методики: методика изучения самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн, методика изучения дифференцированной самооценки – шкала оценки своей компетентности С. Хартер, детский вариант шкалы явной тревожности (CMAS), вариант методики мотивационных предпочтений «Цветик-семицветик», а также проективный тест «Семейная социограмма». В эксперименте принимали участие 17 детей (9 мальчиков и 8 девочек) 10-11 лет, проходящие курс реабилитации и обучающиеся в коррекционном учреждении в г. Кишиневе.

По результатам исследования с помощью методики Дембо-Рубинштейн были выявлены самооценка, уровень притязаний, расхождение между этими параметрами и степень дифференцированности самооценки у детей инвалидов, страдающих ДЦП.

Результаты исследования обобщенной самооценки: у 6% (1 человек) детей, страдающих ДЦП, выявлена неадекватно высокая самооценка, высокую

самооценку имеют 47% (8 человек) детей, принимавших участие в исследовании, среднюю – 23,5% (4 человека), низкую – 23,5% (4 человека). Это видно из рисунка 1.

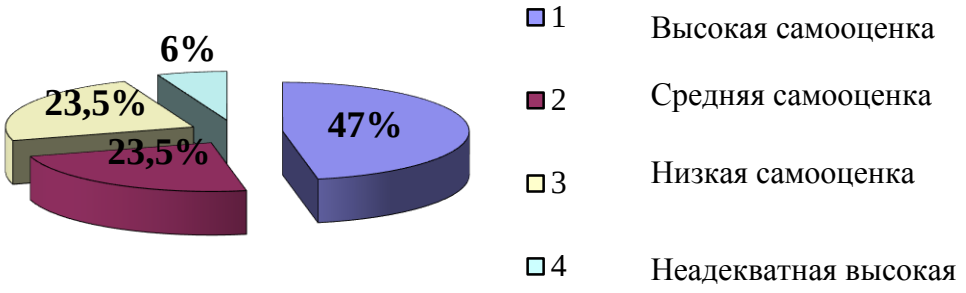


Рисунок 1. – Процентное соотношение уровней обобщенной самооценки

На развитие личности больных ДЦП влияют в основном два фактора:

1) поражение мозга и как следствие нарушение двигательных функций;

2)социальное окружение больного.

Другими словами, на развитие и формирование личности ребенка, с одной стороны, существенное влияние оказывает его исключительное положение, связанное с ограничением движения и речи: с другой стороны – отношение семьи к болезни ребенка, окружающая его атмосфера Особенности личности ребенка с аномалиями в развитии, в том числе ДЦП, связаны, в первую очередь, с условиями ее формирования, которые значительно отличаются от условий развития нормального ребенка.

Для большинства детей с ДЦП характерна задержка психического развития по типу так называемого психического инфантилизма. Под психическим инфантилизмом понимается незрелость эмоционально-волевой сферы личности ребенка. Это объясняется замедленным формированием высших структур мозга (лобные отделы головного мозга), связанных с волевой деятельностью. Интеллект ребенка может соответствовать возрастным нормам, при этом эмоциональная сфера может оставаться несформированной.

У детей с ДЦП наблюдается искаженное самовосприятие, что обусловлено дисгармоничностью структуры их личности. У детей, страдающих ДЦП нарушения в развитии личности является комплексом вторичных нарушений, которые затрагивают сферу самосознания и самооценки.

Для детей, страдающих ДЦП, характерна слабо дифференцированная самооценка и очень высокий слабо дифференцированный уровень притязаний.

Ниже всего самооценка у детей с ДЦП по аккуратности, уму и учебе, выше всего – по здоровью. Для детей с ДЦП характерно сильное расхождение между самооценкой и уровнем притязаний.

Выше всего дети, страдающие ДЦП, оценивают свою компетентность в общении со сверстниками. Ниже всего они оценивают себя по шкале «общее самоприятие».

В мотивационной сфере главными для детей с ДЦП являются сфера учебы и здоровья. Наименее важной является сфера развития личностных качеств. Для детей, страдающих ДЦП, характерна повышенная тревожность.

В системе межличностных отношений для детей с ДЦП наиболее значимы родственники мужского пола, в частности отцы. Наименее значимы для детей, страдающих ДЦП, родственники женского пола, большей частью матери. У детей с ДЦП низкая оценка себя в сравнении со своим социальным окружением.

Выводы: детский церебральный паралич является моделью, показывающей, как нарушается развитие личности при выпадении компонента двигательной активности, каков в этом случае комплекс вторичных нарушений развития в самосознании, сфере иерархии мотивов, самооценки, уровня притязаний. Эти вторичные нарушения, обусловленные социальными, в первую очередь неадекватными воспитательными факторами, легче поддаются коррекции.

Список использованной литературы:

1. Гордеева О.В. Представления Л.С. Выготского о самосознании / О.В. Гордеева //Психологический журнал. – 1996. - №5. – С. 31-41.

2. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2008. – 224 с.

3. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности/ Е.Т. Соколова. – М.: Издательство МГУ, 1989. – 216 с.

4. Шипицына Л.М. Детский церебральный паралич: хрестоматия / Л.М. Шипицына, И.П. Мамайчук. – СПб.: Издательство «Дидактика Плюс», 2004. – 520 с.

5. Шипицына Л.М. От сегрегации к интеграции: история становления психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями / Л.М. Шипицына // Ананьевские чтения – 2005: (Юбилей кафедры специальной психологии): материалы науч.-практ. конф., 25-27 октября 2005 г. / под ред. Л.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. –СПб.: Изд-во С.-петерб. гос. ун-та, 2005.

[Вып. 2.]: Развитие специальной (коррекционной) психологии в изменяющейся России. – 508 с.

© Н.Н. Киперь

КОРРЕКЦИОННАЯ ШКОЛА – РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ»

Курганова Елена Клавдиевна,
педагог-психолог МКОУ «Школа для детей с ОВЗ»
г.о. Балашиха, Россия
E-mail: elena_klavdievna@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыта деятельность коррекционной школы в режиме Ресурсного центра по направлению «Сопровождение инклюзивных процессов в образовательных учреждениях». Представлен опыт и результаты работы Региональной инновационной площадки (РИП) в 2013-2015 гг.

Ключевые слова:ресурсный центр, инклюзивное образование, учитель начальных классов, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, толерантность.

SPECIAL SCHOOL – RESOURCE CENTER IN THE DIRECTION OF «SUPPORT OF INCLUSIVE PROCESSES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS»

Kurganova Elena,
Educational Psychologist of School for Children with Disabilities
Balashikha, Russia

Abstract. The article deals with the activities of special school in the mode of the Resource Center in the direction of «Support of inclusive processes in educational institutions». The experience and results of the Regional innovation platform (RIP) in 2013-2015 are presented.

Keywords: resource center, inclusive education, primary school teacher, a child with disabilities, tolerance.

Коррекционная школа г.о. Балашиха мкр. Ольгино с 2013 г. работает в режиме Региональной инновационной площадки по теме: «Сопровождение инклюзивных процессов в образовательных учреждениях» (Приказ министра образования Московской области от 19.04.2013 г. №1615. Срок реализации проекта 2013-2015 гг.).Данный проект стал победителем конкурса «Наше Подмосковье» в 2013 году в номинации «Доступная среда».

Механизм реализации проекта – работа школы в качестве Ресурсного центра, занимающегося повышением профессиональных компетенций педагогических кадров, обеспечивающих реализацию инклюзии. Важным направлением является психолого-педагогическое сопровождение сотрудниками РЦ детей с особыми образовательными потребностями, обучающимися в общеобразовательных учреждениях. Помощь в создании школьных ПМПк в образовательных учреждениях города, содействие взаимодействию школьных консилиумов с территориальной ПМПК. Все мероприятия, проводимые в рамках РИП, направлены на продвижение идей инклюзии; создание условий для интегрированного включения детей в образовательную среду, социум; формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Цель проекта: содействовать организации эффективного психолого-педагогического сопровождения субъектов инклюзивного образования.

Задачи проекта:

1. Создание условий для интегрированного включения детей в образовательную среду, социум.

2. Повышение профессиональных компетенций педагогических кадров, обеспечивающих реализацию инклюзивных процессов.

3. Содействие формированию толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья среди педагогической общественности.

4. Разработка и реализация обучающих семинаров по теме проекта.

Основные направления деятельности Ресурсного центра:

- планирование и организация мероприятий по повышению профессиональных компетенций в области инклюзивного образования сотрудников образовательных учреждений города;

- мониторинг наличия психолого-медико-педагогических консилиумов в образовательных учреждениях города;

- сбор информации о специфических особенностях и потребностях детей, интегрированных в образовательные учреждения города, специфике организации психолого-педагогического сопровождения;

- информационная и методическая поддержка педагогов, реализующих инклюзивную практику;

- организация совместных праздников и выставок для детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся детей;

- организация коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья на базе Ресурсного центра;

- организация групповых и индивидуальных консультаций для педагогов, специалистов, детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей;

- участие сотрудников ресурсного центра в различных мероприятиях, направленных на продвижение идей инклюзии в Российском образовании.

В рамках деятельности РИП педагогами и специалистами нашей школы было дано 187 индивидуальных и групповых консультаций по вопросам развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, проведено 570 индивидуальных коррекционно-развивающих занятий, организовано 8 муниципальных и 4 региональных мероприятий по теме проекта.

В рамках проекта разработано и реализовано 4 программы:

- программа стажировочной площадки «Комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, обучающихся в массовой школе» (автор Н.А. Толмачева, учитель-логопед, опубликован сборник статей по данной теме);

- комплексная программа психолого-педагогического сопровождения младших школьников «Развитие эмоционально-волевой регуляции деятельности учащихся с ОВЗ» (авторы К.А. Каминская, специальный психолог и Н.В. Смагина, учитель-дефектолог. Программаопубликована, изготовлен дидактический материал. Указанная программа заняла III место на Всероссийском конкурсе авторских программ);

- программа духовно-нравственного воспитания (авторы О.Л. Белых, заместитель директора по воспитательной работе, О.В. Бобр. Программа заняла I место на региональном конкурсе на лучшую методическую разработку в области духовно-нравственного воспитания «Достучаться до каждого сердца»).

- социальная программа «Мы – рядом!» (авторы Е.К. Курганова, педагог-психолог, А.С. Смагина, социальный педагог. Программа заняла II место

нарегиональном конкурсе социальных проектов, направленных на профилактику асоциального поведения).

Основные результаты:

1. Формирование группы постоянных слушателей Ресурсного центра, поддерживающих философию инклюзии.

2. Заключение договора о социальном партнёрстве с МБОУ гимназией №11 мкр. Железнодорожный.

3. Заключение договоров о психолого-педагогическом сопровождении с МБОУ НШ №13, МБОУ СОШ №4, МБОУ СОШ №8, МАОУ СОШ №14.

4. Решение открытого городского Педагогического совета об организации в 2014-2015 г.г. школьных ПМПк в каждом образовательном учреждении г.о. Железнодорожный.

5. Создание системы взаимодействия школьных ПМПк и территориальной ПМПК.

6. Организация стажировочной площадки в рамках программы «Комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, обучающихся в массовой школе».

7. Коррекционная школа VIII вида г.о. Железнодорожный признана в 2013 г. социально значимым учреждением и на основании предложения органа исполнительной власти города Железнодорожного является участником Общероссийского Кадастра «Книга Почёта» за 2013 г. (свидетельство №232 выдано 01.03.2014 г.).

Эффекты реализации проекта:

1. Сотрудничество родителей, поддерживающих идею инклюзии, с коррекционной школой.

2. Возрастающий интерес со стороны педагогической общественности к мероприятиям, проводимым коррекционной школой.

3. Рост числа обращений к специалистам Ресурсного центра по поводу обучения и воспитания детей с ОВЗ.

4. Проявление инициативы со стороны руководителей образовательных учреждений города к проведению совместных мероприятий для учащихся коррекционной школы и их родителей.

5. Сплочение педагогического коллектива коррекционной школы, повышение творческой активности.

6. Имидж коррекционной школы как инновационного образовательного учреждения.

Понятно, что наша инновационная деятельность является не только предпосылкой для перестройки образования, но и «взращивания» педагогов-новаторов, педагогов с особым стилем деятельности и мышления. Так 100% педагогов и специалистов Коррекционной школы представили свои педагогические идеи и технологии на Всероссийском Фестивале педагогического творчества (2014-2015 гг., 2015-2016 гг.); вступили в Ассоциацию специалистов по работе с детьми с ОВЗ Московской области.

Главной перспективой проекта стала деятельность Коррекционной школы в режиме базового образовательного учреждения по направлению «Обучение детей с ОВЗ в условиях развития инклюзивного образования»(Сертификат МКОУ ДПО «Методический центр» от 25.08.2015 г. № 31.Сертификат выдан до 31.08.2018 г.). С 2015-2016 учебного года творческая группа (Тархова Г.А., директор; Курганова Е.К., педагог-психолог; Толмачева Н.А., учитель-логопед; Зайцева Ю.А., учитель-дефектолог) успешно реализует программу обучающих семинаров. Цель: формировать новые профессиональные компетенции учителей начальных классов общеобразовательных организаций в вопросах обучения детей с ОВЗ в условиях развития инклюзивного образования, заключающиеся в умении разрабатывать и реализовывать адаптированные образовательные программы на основе ФГОС для детей с ОВЗ.

На данный момент реализация инклюзивной практики является инновационной для Российского образования. Как правило, имеет место стихийная интеграция детей с ОВЗ в массовые школы или же единичные случаи, ставшие возможными благодаря экспериментальной деятельности образовательной организации. Инклюзия – это долгосрочная стратегия, берущая старт сегодня. Таким образом, деятельность нашей РИП является актуальной и значимой для современной образовательной практики. Разработанные модели психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, интегрированных в массовые образовательные учреждения, успешно реализуются в образовательных организациях и позволяют достигать желаемых результатов в вопросах обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованной литературы:

1. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие / под ред. М.С. Староверовой – М.: ВЛАДОС, 2014.

2. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в вопросах и ответах / Сост. Е.А. Лапп, Е.В. Шипилова. – Волгоград: Учитель, 2016.

3. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2014.

© Е.К. Курганова

ТИПЫ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И ПРИНЦИПЫ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОУ

Лиознова Елена Викторовна,
кандидат психологических наук, доцент
факультета клинической психологии СПбГПМУ,
педагог-психолог ОУ №457
г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: toana@yandex.ru

Аннотация. В работе предложена типология детей с особыми образовательными потребностями, включающая детей-инвалидов; детей с повышенными способностями в одной или нескольких областях; детей с проблемами адаптации. На материале измерения особенностей развития субъекта общения показано, что инвалидность не определяет наличие психологических проблем при инклюзивном образовании в массовой школе. Перечислены принципы, используемые при психологической работе с детьми с особыми потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование; типология детей с особыми потребностями; свойства субъекта общения у детей-инвалидов; принципы психологического сопровождения.

THE TYPES OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND THE PRINCIPLES OF THEIR PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Lioznova Elena,
Ph.D psychol. Science, Assistant Professor,

Department of Clinical Psychology SPbGPMU,
Educational Psychologist School №457
Saint-Petersburg, Russia

Abstract. We propose a typology of children with special educational needs, including children-persons with disabilities; children with high abilities in one or more areas; children with adaptation problems. On a material of the measurement characteristics of the subject of communicationit shows that disability does not define the presence of psychological problems in inclusive education in mainstream schools. The principles used in the psychological work with children with special needs.

Key words: inclusive education; typology of children with special needs; properties of the subject of communication in children - persons with disabilities; principles of psychological support.

Инклюзивное образование предполагает включение максимально разнообразных по своим физическим и психологическим особенностям детей в единую систему массовой школы. При этом акцент, как правило, делается на одном из типов учащихся, имеющих особые образовательные потребности: детях-инвалидах. Однако установление инвалидности – это медико-социальная процедура, которая не фиксирует всех детей с особыми потребностями даже по медицинским показаниям. Это происходит потому, что, во-первых, не все родители обращаются в медико-социальную комиссию, боясь «поставить клеймо» на будущем ребенка; во-вторых, потому, что для принятия решения об инвалидности необходимо наличие довольно грубых нарушений у человека, в то время, как психологическая основа для появления особых потребностей может проявиться значительно раньше.

Всемирная организация здравоохранения предлагает трактовать здоровье как состояние «полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствия болезней и физических дефектов» [1]. С этой точки зрения, кроме детей со статусом инвалида, в массовой школе есть не мало учащихся с особыми потребностями по критерию нарушенного здоровья, детей с неполноценной социальной адаптацией, без душевного (психического) благополучия. Сюда будет относится ребенок-изгой классной группы и ученик, недовольный своим, например не лидерским, местом в коллективе; усыновленный ребенок с травматическим детдомовским опытом и дитя матери-одиночки, все силы отдающей заработку и не уделяющей достаточного внимания ребенку; мальчик, которого бьет отец или пугает отчим; дочь

пьяницы или наркомана; ребенок плохо подготовленный к школе или отданный на неподходящую ему образовательную программу в угоду амбициям родителей; ученик со снятой инвалидностью, но с оставшейся болью от неправильно функционирующих суставов; ребенок, в силу сложностей в семье имеющий «натянутые» тройки и немотивированный к обучению. Эту группу детей можно обозначить, как второй тип: условно физически полноценных, но имеющих особые социально-психологические потребности в образовательном процессе, обусловленные их психологической дисгармоничностью. Кроме детей с нарушением физического, психического и социального благополучия особые образовательные потребности будут у спортсмена, систематически пропускающего занятия из-за сборов, у ученика, одаренного в определенной предметной области, у ребенка с высокой любознательностью и эрудицией. Это третий тип: и физически, и психологически гармоничных детей, чьи особые потребности связаны с повышенной одаренностью в одной или нескольких областях.

Таким образом, среди детей с особыми потребностями в образовательном процессе можно выделить три типа: дети-инвалиды; дети, с психологическими особенностями, ведущими к дезадаптации; гармоничные дети с повышенной одаренностью. При этом особыми потребностями можно считать такие, которые отсутствуют у подавляющего большинства школьников и не удовлетворяются типичным педагогическим процессом массовой школы.

Как показывает наш четверть вековой опыт работы школьным психологом, дети всех трех типов не редко встречаются в общеобразовательной школе. И каждый из них имеет особые потребности в процессе обучения и воспитания.

Вернемся к особым потребностям детей, которым был присвоен статус инвалида (тип 1). Их потребности можно разделить на 2 группы: материальные (к которым относятся слуховые аппараты, пандусы, лифты, специальная мебель, особое питание, медицинское сопровождение и т.п.) и нематериальные. К последним можно отнести потребности, удовлетворяемые с помощью особых педагогических подходов (как у детей с отклонением в развитии, например, с синдромом дауна или с задержкой психического развития). Также особыми могут являться социальные потребности у детей, очевидно отличающихся внешне от сверстников, например, инвалидов-колясочников, ходячих детей с детским церебральном параличом. Они нередко отвергаются сверстниками по механизму разделения людей на своих (похожих) и чужих (отличающихся) от нас. В такой ситуации можно использовать целенаправленные педагогические

акции, ориентированные на воспитание толерантности, наряду с психологическими подходами.

Именно о психологических подходах, относящихся к группе нематериальных особых потребностей, необходимо сказать особо. По нашему опыту, наличие (или отсутствие) особых психологических потребностей у детей-инвалидов определяется не столько качеством или величиной дефекта, сколько их отношением к нему. И в этом, на наш взгляд, ключ к психологическому аспекту инклюзивного образования. Девочка, считающая себя толстой или уродливой, будет вести себя как особый ребенок (будет застенчивой или, напротив, вызывающе агрессивной, что не позволит ей полноценно адаптироваться) независимо от ее реальной внешности. Также ребенок-инвалид, не фиксированный на особенностях строения, например, своего тела, будет чувствовать и вести себя также, как обычные дети, лишь соблюдая некоторые, принятые им в связи с болезнью, ограничения.

Чтобы проверить эту идею, мы провели диагностику значимых для социальной адаптации и душевного благополучия психологических особенностей обучающихся в школе детей-инвалидов и сравнили их с данными учащихся без этого статуса. Использованная нами методика – «Особенности развития субъекта общения» – имеет 2 формы: взрослую – с подросткового возраста [5] и аналогичную детскую [6] – с 7 до 11 лет. Тест позволяет установить ряд характеристик: 1) уровень успешности коммуникативного взаимодействия (которую можно рассматривать как показатель социальной адаптации), с поправкой на адекватность самооценки; 2) используемый ребенком коммуникативный стиль во взаимодействии; 3) степень зрелости 3-х важных для социально-психологической адаптации и душевной гармонии качеств (свойств развитого субъекта общения). К последним относятся: 1) принятие на себя ответственности за процесс и результат взаимодействия – «интернальность в общении» (как в ситуации успеха, так и в ситуации неудачи), 2) отношение к себе, проявляющееся через степень принятия себя: позитивность самооценки и зависимость от чужих оценок («безусловное самопринятие») и 3) отношение к партнерам, проявляющееся в уважении, толерантности и интересе к другим людям («отношение к партнеру, как к ценности») [2].

Данные получены на материале обучающихся общеобразовательной школы-комплекса (ясли, детский сад, полная средняя школа) с углубленным изучением английского языка Выборгского района города Санкт-Петербурга. Для анализа использованы результаты тестирования 9 детей-инвалидов с

ортопедическими диагнозами, диабетом, целиакией, сердечной патологией. В основном это дети до подросткового (7-11 лет) возраста, но есть и учащиеся средней (9 класс) школы.

Анализ результатов выявил следующее. Во-первых, подавляющее большинство детей-инвалидов имеют нормальную социальную адаптацию: успешность их коммуникации соответствует среднему уровню для соответствующего возраста (М инв. = 4,2 при разбросе – сигма инв. = 7,5, М норм. = 8,1 при сигме норм. = 7,7, достоверные различия отсутствуют для всех рассмотренных ниже показателей по критерию U Манна-Уитни). При этом уровень адекватности их самооценки (М = 1,9) даже несколько выше, чем в среднем по их возрастной группе (М = -0,7). Исключение составляет лишь девочка из 9 класса, больная диабетом 1-го типа. Ее уровень социальной адаптации один из худших (но не самый низкий) в ее возрастной группе. Поскольку такой результат был единичным (и не самым худшим), можно сделать вывод (безусловно, требующий дальнейшей проверки на большей выборке респондентов), что дети-инвалиды, по крайней мере болезнь которых не бросается в глаза окружающим, могут не испытывать особых проблем с социальной адаптацией в массовой школе.

Их уровень ответственности за процесс и результат взаимодействия (интернальность) для всех детей, включая указанную выше 9-тиклассницу, соответствовал возрастной норме и даже имел тенденцию к более высоким значениям (М инв. = 6,8, сигма инв. = 3,6, М норм. = 4,8, сигма норм. = 5,5). То есть можно предположить, что у детей-инвалидов, учащихся в массовой школе, и вынужденных учитывать в своей жизнедеятельности особенности своего состояния, имеется тенденция к выработке повышенного чувства ответственности, распространяющегося и на другие сферы жизни, что может свидетельствовать об их более высокой (для своего возраста) личностной зрелости по этому показателю.

Параметрсамопринятия не столь однозначен. У большинства детей он несколько ниже, чем в среднем по их возрастной группе (М норм. = 5,8, сигма норм. = 3,8), но у двоих (уже упомянутой нами 9-тиласснцы и 2-классника) он несколько выше этого показателя (среднее значение группы детей инвалидов М = 3,6, при сигме = 4,0).

Последний показатель – «отношение к партнеру как ценности» – также не имеет определенной тенденции: у некоторых детей он выше, а у некоторых – ниже средне возрастной нормы (средне возрастной показатель М = 4,3, при

сигме = 6,2, средние данные по детям – инвалидам следующие: М = 5,8, сигма = 7,1).

Из 7-ми выделяемых [3] коммуникативных стилей («гармоничный», «виноватый», «манипулятивный», «жертва», «слуга», «эгоист» и «фаталист») у обследованных 9 детей-инвалидов встретились первые 5. Это свидетельствует о том, что дети-инвалиды не характеризуются каким-либо узким спектром коммуникативных стилей, а, как и обычные дети, используют разные, наиболее подходящие их личностному устройству, стили взаимодействия.

Кроме социальной адаптации и психологических свойств субъекта общения мы поинтересовались успешностью учебной деятельности детей-инвалидов: посчитали их средний балл по всем предметам за одну из четвертей (М инв. = 4,4 при сигме инв. = 0,5; М норм. = 4,5, сигма норм. = 0,4). Выяснилось, что эти дети с особыми потребностями учатся преимущественно на «хорошо» и «отлично». Отсутствие достоверных различий в итогах обучения между обычными детьми и детьми-инвалидами свидетельствует о том, что дети-инвалиды с физическими недугами свободно адаптируются в условиях даже специализированной (английский язык) массовой школы, и лишь дети с психическими отклонениями требуют, очевидно, более специальных педагогических подходов.

Также в специальных, именно педагогических, а не психологических подходах, нуждаются дети, относящиеся к 3-ему из выделенных нами типов: учащиеся без нарушения здоровья - физического, духовного, и социального (спортсмены, интеллектуально одаренные, любознательные дети).

Возвращаясь к детям с особыми потребностями (тип 1 и 2), вызванными нарушенным состоянием здоровья (в широком смысле), которые могут быть удовлетворены с помощью психологических подходов, отметим, что в нашей школе разработана система психологического сопровождения для создания оптимальных условий для развития обучающихся [4]. Это система едина по отношению ко всем детям с особыми потребностями в следствие нарушения здоровья (в широком смысле), как имеющими, так и не имеющими статус инвалида, поскольку, как мы указывали выше, психологический компонент особых потребностей не является, по нашему мнению, специфичным для определенных групп детей - инвалидов.

В основе этого подхода лежит ряд принципов, реализуемых педагогом-психологом на базе образовательного учреждения.

Часть этих принципов связана с временн**о**й составляющей работы. Это, во-первых, принцип стратегичности, нацеливающий работу специалиста на

отдаленный результат. Например, формирование и доброжелательных отношений в коллективе, и принимающего отношения к себе – стратегически важные цели, достижение которых иногда предполагает временное обострение противоречия, тактический проигрыш. Во-вторых, это принцип проактивности: тенденция работать профилактически, опережая формирование кризисной ситуации. Возможность для этого создает, в частности, реализация третьего принципа – динамичности: стремление рассматривать любое явление, включая наличие особых потребностей, в развитии, для чего периодически осуществляется скрининговая диагностика особенностей учащихся.

Другая часть принципов связана с информационной составляющей. Сюда можно отнести принцип непосредственности, подвигающий специалиста использовать собственный опыт наблюдения и общения с ребенком, поскольку при передаче люди склонны искажать информацию. Дополняющим предыдущий является принцип комплексности. Он предполагает тенденцию использовать для понимания ситуации ребенка максимальное количество источников информации: и одноклассников, и учителей, и родителей, и администрацию, и, конечно, самого протагониста.

Третью группу принципов можно обозначить, как энергетическую составляющую. Сюда относится принцип системности. В соответствии с ним для усиления эффекта в удовлетворении особых потребностей ребенка используются одновременно разные источники воздействия: учителя, родители, другие родственники, друзья, психолог и прочие участники образовательного процесса. Принцип приоритета отношений предполагает формирование такого психологического климата во взаимодействии специалист – ребенок, при котором последний обращается к психологу зачастую с профилактической целью, когда полного осознания неудовлетворенности в какой-либо области еще не наступило. Очевидно, что вмешательство на более раннем этапе формирования проблемы позволяет решить ее более экономичными способами. Последний принцип в этой группе – принцип синергичности. Он предполагает экономию энергии воздействия с сохранением эффективности работы за счет продуманного выбора места, времени и ситуации общения.

Перечисленные выше принципы может использовать для помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями педагог-психолог, работающий непосредственно в образовательном учреждении. Однако для помощи детям в системе образования имеется и другая модель работы специалистов: медико-социальный психолого-педагогический центр, который есть в каждом районе нашего города. Существенным преимуществом этой

модели, в первую очередь для детей-инвалидов, является возможность реализации в ней междисциплинарного подхода, предполагающего использование для помощи ребенку специалистов разного профиля (дефектологов, врачей, логопедов, психологов, валеологов) в единой команде.

Также обе эти модели помощи используют и общие принципы: непрерывности работы, приоритета интересов ребенка, экологичности, научности и доказательности.

Итак, наш опыт показывает, что в контингенте учащихся массовой общеобразовательной школы можно выделить 3 типа детей с особыми образовательными потребностями: дети-инвалиды; физически здоровые, но социально-психологически дезгармоничные дети; гармоничные, но повышено одаренные дети. Для разных типов школьников приоритетными являются различные подходы к удовлетворению их особых потребностей. Для 1-го типа – это материальный и педагогический (для детей-инвалидов по психическим заболеваниям) подход. Для одаренных – педагогический, а для дезгармоничных (не зависимо от наличия инвалидного статуса) – психологический подход. Последнему типу детей с особыми образовательными потребностями может быть оказана эффективная помощь за счет применения определенных принципов в работе специалиста. Наши экспериментальные данные (требующие, безусловно, дальнейшей проверки с увеличением количества обследованных детей-инвалидов) говорят о том, что даже в специализированной массовой школе с повышенной нагрузкой дети, имеющие инвалидность по ряду заболеваний, могут быть успешно вовлечены в совместный образовательный процесс, наряду с другими детьми с особыми потребностями и вместе с практически здоровыми и социально и психологически благополучными детьми.

Список использованной литературы:

1. Всемирная организация здравоохранения. URL: http://www.who.int/suggestions/faq/ru/ (дата обращения: 30.05.2016).

2. Лиознова Е.В.Структура субъекта общения в свете идей Б.Г.Ананьева о субъекте / Е.В. Лиознова //Вестник СПбГУ. – 2008. – Сер.12, вып. 1. – С. 39-45.

3. Лиознова Е.В. Развитие коммуникативной культуры: знания через установки / Е.В. Лиознова // Высшее образование сегодня. – 2009. - №8. – С. 56-59.

4. Лиознова Е.В. Системный подход к сохранению психического здоровья детей в ОУ / Е.В. Лиознова //Материалы международной научной конференции Х1Мнухинские чтения. – СПб, 2013. – С. 259-263.

5. Лиознова Е.В. Разработка и апробация метода диагностики особенностей развития субъекта общения (ОРСО) / Е.В. Лиознова // «Психологическая наука и образование psyedu.ru». – 2014. - №2. – С. 334-344. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lioznova.phtml (дата обращения: 02.09.2014).

6. Лиознова Е.В. Диагностика коммуникативныхсвойств младших школьников / Е.В. Лиознова // Начальная школа. – 2015. - №6. URL: http://n-shkola.ru/archive/view/260 (дата обращения: 02.02.2016).

© Е.В. Лиознова

КОРРЕКЦИЯ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ловягина Дарья Валериевна,
студентка кафедры специальной педагогики
ФГБОУ «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия
E-mail: live25_08@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываетсясодержание и направлениекоррекционной работыс детьми с ТНР, имеющими темпо-ритмические нарушения в системе инклюзивного образования. Предлагается данную работу организовать с применением логоритмических упражнений.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с тяжёлыми нарушениями речи, темпо-ритмические нарушения, логоритмические упражнения.

CORRECTION OF TEMPO AND RHYTHM DISORDERS IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Lovyagina Daria,
Student of the Department of Special Education
Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia

Abstract. The article deals with the content and direction of correctional work with children with that have tempo-the rhythmical breach in the system of inclusive education. It is proposed to organize the given work by using special exercises.

Key words: inclusive education, children with severe speech disorders, tempo-rhythm disturbances, logoritmicheskoj exercise.

На сегодняшний день вопрос инклюзивного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) особенно актуален в связи с тем, что наблюдается прирост числа детейданной категории.

В соответствии с пунктом 27 статьи 2 Федерального закона от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование понимается как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [5].

Согласно статье 5того же закона вРоссийской Федерациив целях реализации права каждого человека на образование создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [5].

В связи с создавшимися условиями современного образования, с необходимостью формирования здоровьесберегающей образовательной среды, усилия должны быть направлены на коррекцию психофизических нарушений, развитие личностных и индивидуальных особенностей, а также социализацию детей с ТНР. Причем в условиях инклюзивного образования возможностей имеются необходимые условия для отработки коммуникативных и социальных контактов.

При обследовании детей с ТНР многими исследователями (Е.Ф.Архипова, С.Н. Викжанович, Н.В. Микляева, О.А. Полозова, Ю.Н. Родионова, Н.А. Рычкова, Т.Ю. Четверикова и др.) подчеркиваются не только проблемы звукопроизношения, недоразвития лексико-грамматического строя

речи, но итемпо-ритмические нарушения [1; 2; 3; 4; 6]. Авторами отмечается ряд особенностей: активный словарный запас у них невелик, формы выражения мысли несовершенны, артикуляторные движения недостаточно четки, они не способны оценить количество звуков, затрудняются с выполнением пробы на динамическую и статическую координацию. Наблюдается слабая переключаемость движений, истощаемость, утомляемость, недостаточность развития моторных навыков. Также страдает процесс восприятия и воспроизведения ритмов. Из-за перечисленных проблем у детей наблюдаются трудности в овладение школьной программой. Всё это в полной мере плохо отражается на социализации и коммуникации детей.

В связи с этим выступает необходимость применения специальных приёмов и упражнений для организации логопедической работы в условиях инклюзии.

Нами был проведён педагогический эксперимент. Экспериментальная группа состояла из 12 человек младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР, III уровень) в возрасте 7-8 лет, обучающимися в общеобразовательной школе (т.е. в условиях инклюзии).

На констатирующем этапе, которой проводился при помощи диагностической методики под авторством Е.А. Архиповой, выявлено, что из 12 детей с ОНР только у одного ребёнка (8,33%) не наблюдаются нарушения темпо-ритмической организации речи [1]. У трёх детей (25%) присутствуют трудности в понимании или воспроизведении темпо-ритмической организации речи, а у оставшихся восьми обследуемых (66,67%) наблюдается нарушение темпо-ритмической стороны речи.

На формирующем этапе для проведения коррекционной работы был использован комплекс логоритмических упражнений из пособия Н.В. Микляевой, О.А.Полозовой и Ю.Н.Родионовой [3]. Данные упражнения сочетают в себе движения, речь и музыку и позволяет научить ребёнка с ТНР грамотной, плавной и хорошо воспринимаемой речи, что в целом влияет на коммуникацию и взаимодействие со сверстниками.

Для коррекции темпо-ритмических нарушений нами выделены три направления работы:развитие неречевых процессов;развитие восприятия и воспроизведения темпа и ритма;формирование темпо-ритмической организации речи.

Все представленные направления параллельно осуществлялись на одном занятии и проводились по следующей схеме:

А) Ритмическая разминка.

Б) Развитие сенсомоторного уровня организации речи и движения:

- оптимизация мышечного тонуса;
- формирование правильного дыхания;
- работа по развитию моторики.

В) Развитие ритмической способности у детей:

- восприятие и воспроизведение темпа;
- восприятие и воспроизведение ритмических отношений;
- восприятие и воспроизведение ритмического рисунка.

Разберем подробнее каждое из направлений занятий.

Целью ритмической разминки являлось воспитание координированных движений рук, ног во время ходьбы и бега, отработка правильной осанки, развитие ориентировки в пространстве и совершенствование навыков движенийсовместно с другими обучающимися.

Содержанием направления развития сенсомоторного уровня организации речи и движения стала оптимизация мышечного тонуса и совершенствование основных психомоторных функций (статической и динамической координации, двигательной памяти) во всех видах моторной сферы (общей, пальцевой, мимической и артикуляционной).

Целью упражнений, регулирующих мышечный тонус явилось устранение напряженности, скованности, воспитание свободы действий. Детям предлагались отдельные задания, как на расслабление, так и на напряжение мышц. Например, поочерёдное раскачивание, потряхивание ног и рук, имитационные движения: «Полоскание платочков», «Тряпичные куклы и оловянные солдатики». Например, по команде взрослого: «Тряпичные куклы» – дети поднимают руки над головой, дают им медленно упасть, опускают голову так, чтобы подбородок касался груди. По команде взрослого: «Оловянные солдатики» – дети вытягивают руки по швам, держат голову, высоко подняв подбородок.

Упражнения по формированию правильного дыхания включали в себя дифференциацию ротового и носового вдоха и выдоха. Например, вдох и выдох через нос; вдох через нос, выдох через рот и т.д. Использовались упражнения и с музыкальным сопровождением. Например, упражнение «Косари», которое можно выполнять под звуки марша: на слабую долю мелодии делается вдох и «отведение косы» в сторону, на сильную – выдох и «взмах косой».Для тренировки удлиненного вдоха применялся приём наращивания слогов.

Работа по развитию моторики включала в себя: развитие общей моторики (развитие статической координации движений посредством упражнений «В

зоопарке», «В лесу»; развитие динамической координации с использованием упражнений «Море волнуется», «Магазин игрушек»; развитие двигательной памяти с помощью упражнений «Зеркало», «Умное эхо»).

Работа по развитию мелкой моторики предшествовала речевой активности и включала в себя: развитие статической координации (упражнения6 «Птички кушают», «Кто пришёл в гости»); развитие динамической координации (упражнения: «Семья», «Воздушный шарик»; развитие двигательной памяти (упражнение «Лиса и Журавль»).

Развитие лицевой и артикуляционной моторики также включало разнообразные упражнения такие, как «Плакса», «Тигрёнок» (развитие мимических мышц); «Прятки», «Вкусное варенье» (развитие артикуляционной моторики губ и языка). Кроме того, использовался приём повторений серий слогов с различными гласными и согласными звуками. Например, «са-ту-си-то» (сначала движения даются в замедленном темпе с переходом на средний, а затем в быстром темпе).

Развитие ритмической способности у детей включало в себя следующую работу: восприятие и воспроизведение темпа, метрических отношений и ритмического рисунка. Для восприятия и воспроизведения темпа использовались такие игры, как «Осенние листочки», «Карусели», «Паровоз» и т.д.

После усвоения эталонов темпа мы перешли к развитию восприятия и воспроизведения метрических отношений, которые направлены на формирование навыка синтеза речи и движения, умение передавать акустико-двигательным способом метрические отношения. В этом случае использовались такие игры и упражнения, как «Весёлые кегли», «Слушай внимательно» и т.д.

Развитие восприятия и воспроизведения ритмического рисунка являлись следующим этапом коррекцинно-логопедической работы. Сначала необходимо было обучить детей умению выделять и соблюдать паузы, затем следовало познакомить с понятиями «длинных» и «коротких» звуков, с двигательными моделями ритмических рисунков. Работа проводилась при помощи упражнений «Ритм по кругу», «Андрей-воробей», таких игр как «Автобусы», «Прогулка» и т.д.

Результаты коррекционной работы показали положительную динамику в развитии темпо-ритмической стороны речи.Полученные данные выявили, что у пяти детей (25%) отсутствуют нарушения темпо-ритмической организации

речи. У пяти детей (25%) присутствуют некоторые трудности в понимании или воспроизведении темпа и/или ритма.

Таким образом, можно утверждать, что подобранный комплекс логоритмических упражнений даёт определенную динамику и благоприятно влияет на развитие темпо-ритмической организации речи у обучающихся. Применение данного комплекса в совместной работе с детьми с нормативным и нарушенным развитием позволяет расширить их социально-коммуникативные контакты.

Список использованной литературы:

1. Архипова Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М.:АСТ, 2006 –319 с.

2.Викжанович С.Н. Формирование у дошкольников с ОНР предикативной лексики с использованием пиктограмм / С.Н. Викжанович. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 176 с.

3.Микляева Н.В. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ/Н.В. Микляева, О.А. Полозова, Ю.Н. Родионова. – М.: Айрисс-пресс, 2005. – 112 с.

4.Рычкова Н.А. Логопедическая ритмика. Диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиканием / Н.А. Рычкова. – М.:ГНОМ и Д, 2000. – 32 с.

5.Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 31.12.2013 г. – URL: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения: 25.05.2016).

6.Четверикова Т.Ю. Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования / Т.Ю. Четверикова// Научно-методический электронный журнал Концепт. – Киров: Изд-во «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2016. – №S8. – С. 71-77.

© Д.В. Ловягина

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Майсурадзе Ирэна Юрьевна,
старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики, здорового и безопасного образа жизни

ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Россия
E-mail: irena.may@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами в здоровье в условиях инклюзивного образования, в частности, содержания и направлений проведения педагогического наблюдения, методы интерпретации полученных результатов. Материалы адресованы слушателям курсов повышения квалификации и всем учителям, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, учитель, педагогическое наблюдение.

PEDAGOGICAL EXAMINATION OF STUDENTSWITH LIMITED OPPORTUNITIES OF HEALTH IN INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM

Maisuradze Irena,
Senior Lecturer of Department of Correction Pedagogy,
Healthy and Safe Life Style
Federal State Budget Institution of Higher Education «Ulyanovsk State Pedagogical Universitynamed after I.N.Ulyanov»
Ulyanovsk, Russia

Abstract. In this article the author reviews issues of the psycho-pedagogical support of children withphysical disabilities of health in conditions of inclusive education, particularly, content and direction of doing pedagogical supervision, methods of interpretation of results. The materials are addressed to listeners of refresher courses and all teachers who work with children with physical disabilities of health.

Key words: children with physical disabilities of health, teacher, pedagogical control.

В настоящее время в соответствии с действующим законодательством каждый человек, проживающий на территории Российской Федерации, может выбрать образовательную организацию и форму получения образования, которые наиболее удобны и приемлемы. Одна из таких форм закреплена

федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и называется инклюзивным образованием, или инклюзией.

Инклюзия предусматривает совместное получение образования лицами с нормальным и нарушенным развитием при создании для последних всех необходимых условий [2].

Процесс внедрения инклюзивного образования в городах нашей страны в последнее время активизировался. Однако многие исследователи отмечают, что возникает множество трудностей и проблем. Так, одной из основных проблем является недостаточное число педагогов, готовых и обладающих определёнными знаниями и умениями для работы с детьми с ограниченными возможностями (ОВЗ), чтобы оказывать этим детям специализированную помощь.

Каждая категория этих детей имеет специфические особенности, особые образовательные потребности, без учёта которых качественного образования быть не может. Проявления вторичных нарушений, с одной стороны, индивидуальны у каждого ребёнка с ОВЗ. С другой стороны, у детей с одной и той же патологией могут наблюдаться сходные характеристики в общем и познавательном развитии.

Одним из условий получения качественного образования и социализации детей с ОВЗ является разработка и реализация в педагогической практике адаптированной образовательной программы. Для определения параметров адаптированной образовательной программы, установления направлений и объема коррекционной помощи, выявления слабых и сильных сторон развития ребёнка необходимо провести его психолого-педагогическое изучение.

Результатом диагностики является психолого-педагогическое заключение, которое не ограничивается указанием на тип нарушенного развития. По мнению многих исследователей, такое заключение должно отражать особенности психофизического развития ученика. Не менее важно представить в заключение рекомендации, в соответствии с которыми будет осуществлена разработка индивидуальной программы коррекционной работы с обучающимся [3].

В психолого-педагогическом заключении важно указать характер нарушенного развития, степень выраженности нарушения, а также недостатки развития, на которых нужно заострить внимание в ходе коррекционно-педагогической работы. В то же время диагностическое обследование должно быть ориентировано на выявление не только нарушений в развитии, но и на установление положительных качеств ребёнка, его потенциала. На такие

положительнее стороны развития педагогические работники будут опираться при реализации коррекционной работы.

Безусловно, педагогическая и психологическая диагностика отличаются тесной взаимосвязью, их трудно разграничить, так как это единый процесс. Однако следует рассмотреть методы и приемы педагогического изучения отдельно, оставив психологические методы специалистам-психологам.

Педагогическое изучение предусматривает получение соответствующих сведений о ребёнке. Важно определить наличие некоторых теоретических сведений, практических умений и навыков, которыми он должен располагать на определенном возрастном этапе. Важно установить запас представлений об окружающеей действительности.

В проведении такого комплексного обследования детей с ОВЗ принимают участие все педагоги – в соответствии со своими функциональными обязанностями. Для определения структуры нарушения и индивидуальных особенностей развития ребенка с ОВЗ можно использовать следующие методы:

- непосредственная беседа с ребенком и его родителями, а также воспитателями, работающими с данным ребенком;
- анализ продуктов творческой деятельности и иных различных работ ребенка (рисунков, поделок, тетрадей и др.);
- целенаправленно организуемое и осуществляемое педагогическое обследование и наблюдение [2].

Согласно данным педагогической практики, базой любого диагностического обследования, обеспечивающего получение о ребёнке максимального объема сведений, является целенаправленное наблюдение. Педагогическое наблюдение должно быть заранее спланированным, точно ориентированным и систематическим.

Наиболее важно осуществлять наблюдение за ведущей деятельностью, так как именно в рамках ведущей деятельности проявляются психологические новообразования того или иного возраста, формируются предпосылки для перехода к новой ведущей деятельности, на новый этап психического развития.

Наблюдение позволяет дать объективную оценку степени сформированности деятельности в целом. Кроме того, обеспечивается возможность оценить способность к планированию действий, самостоятельному выбору средств выполнения деятельности. Для получения объективных представлений о сформированности деятельности ребенка педагогу следует обратить внимание на следующее:

- осмысление инструкции и цели предложенного задания;

- способность выполнять задание с учетом простой инструкции, а также инструкции, состоящей из нескольких заданий;

- умение устанавливать логику тех или иных действий, операций, придерживаться этой логики;

- умение изменять ход осуществляемых действий в зависимости от изменения цели;

- способность к самоконтролю в ходе выполнения той или иной работы;

- умение довести деятельность до получения определенного результата; проявить настойчивость в достижении цели, преодолевать трудности;

- способность адекватно оценить результат собственной деятельности;

- способность переключить внимание, быстро перейти от одного задания к другому;

- умение осуществлять те или иные виды деятельности.

При обследовании следует обратить внимание на способность ребенка с ОВЗ самостоятельно выполнять предложенные задания, продуктивно использовать оказываемую помощь и переносить усвоенный способ действия на решение аналогичных задач. Наблюдая за ребенком в процессе выполнения предложенных заданий, необходимо учитывать особенности понимания инструкции, способность удерживать ее в памяти в ходе работы, следить за целенаправленностью деятельности. Очень важно отметить, проявляет ли ребёнок интерес к выполнению заданий, является ли этот интерес стойким; стремится ли ребёнок с ОВЗ довести работу до конца, умеет ли адекватно оценить результаты своей деятельности, как реагирует на похвалу.

Педагогическое наблюдение позволяет довольно полно изучить мотивационный аспект деятельности ребенка, его познавательную активность, интересы. Изучение мотивации обеспечивает установление уровня личностной зрелости ребенка, в том числе с ребёнка ОВЗ. Выявляя вид мотивации, педагог получает возможность наметить пути последующего адекватного коррекционно-педагогического воздействия.

Педагогическое наблюдение позволяет также выявить характер отношений ребёнка к окружающим и к самому себе. Педагог целенаправленно оценивает, стремится ли ребёнок к общению, к лидерству, как он ведет себя с младшими и старшими, инициативен ли он, как к нему относятся окружающие и т.п. Принципиально важен анализ отношения ребёнка к имеющимся у него нарушениям, поскольку это характеризует уровень его интеллектуального и личностного развития, степень критичности.

Нередко дети с ОВЗ, имеющие сохранную интеллектуальную сферу, довольно тяжело переживают наличие у них нарушений, подчас демонстрируют неадекватные реакции в виде выраженного негативизма.

Результаты наблюдения за детьми с теми или иными проблемами в здоровье заносятся в индивидуальный дневник сопровождения. Результаты, зафиксированные в ходе наблюдения, являются основой для последующего составления психолого-педагогической характеристики обучающегося.

Ниже представим рекомендуемое содержание педагогической диагностики.

1. Речевое развитие ребенка. Комплексную углублённую диагностику особенностей развития речи ребёнка проводит логопед. При этом учитель класса должен иметь свое представление о том, насколько понятно ребенок говорит, как он использует речь для общения со сверстниками и взрослыми, может ли построить связное высказывание, достаточен ли его словарный запас, может ли использовать речь для планирования и регуляции собственной деятельности.

2. Развитие элементарных пространственных представлений. К таким представлениям относятся следующие: выше – ниже, дальше – ближе, справа – слева и т. д. Более углублённую диагностику степени сформированности пространственных и квазипространственных представлений проводит психолог. Учителю это нужно знать для понимания необходимости пространственного маркирования учебных материалов, рабочего места для ребёнка.

3. Развитие элементарных математических представлений.

4. Кругозор. Выясняется общая осведомленность ребёнка об окружающем мире.

5. Интересы (отсутствуют, слабо выражены, неравномерны). Выясняется, чем ребёнок интересуется (трудом, пением, изобразительной деятельностью, занятиями спортом и т.д.). Довольно информативным и важным для последующего определения хода коррекционной работы может быть то, к каким учебным дисциплинам ученик больше всего тяготеет - к дисциплинам языкового цикла, к математике, физической культуре, изобразительной деятельности и т.д.

6. Особенности поведения ребенка в учебной ситуации. Выявляется, может ли обследуемый ученик сидеть за партой, следовать инструкции, которая предъявляется учителем всему составу класса; ждать, пока ответят сверстники или его спросят, аккуратно обращаться с учебными принадлежностями,

поддерживать конструктивные контакты с другими учениками в ходе выполнения заданий, адекватно оценивать свою работу и т. д.

7. Общие особенности поведения ребёнка. К таким особенностям относятся степень самостоятельности, владение гигиеническими навыками, особенности взаимодействия с другими детьми и взрослыми.

8. Общая характеристика деятельности. Выясняется темп деятельности, работоспособность, способы преодоления истощения;

9. Особенности эмоционально-личностного развития ребенка: его интересы вне учебы, мотивация, адекватность эмоционального реагирования. Фиксируется преобладающее настроение ребёнка (веселое, грустное). Устанавливается реакция на происходящее вокруг. Уточняется, свойственны ли ребёнку чувства страха, сострадания, какова его способность к волевому усилию в занятиях, в поведении. Отмечается, способен ли обучающийся контролировать своё поведение, избегать совершения недозволенных действий, поступков.

10. Особенности личности: соблюдение правил поведения; как проявляет себя в учебной, трудовой и игровой деятельности. Нравственные качества: отношение к родным, близким, товарищам; взаимоотношения со взрослыми, с другими детьми; проявления чувства привязанности, любви, доброго отношения к окружающим; склонность причинять вред, наносить обиды другим, лживость и др. «разрушительные» наклонности, склонность к бродяжничеству, агрессии, в том числе аутоагрессии и т. п.

Итак, предложенная программа педагогической диагностики имеет комплексный характер. Её использование важно уже на этапе поступления ребёнка с ООВЗ в общеобразовательную школу. В дальнейшем, для оценки продвижения ребенка в освоении образовательной программы по предметным областям, учитель использует различные формы текущей и итоговой оценки результатов учебной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учебное пособие / Н.М. Борытко; Под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 288 с.

2. Кузьмина О.С. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография / О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалева, Т.Ю. Четверикова. – Омск: Издатель-Полиграфист, 2014. – 242 с.

3. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калинникова. – М.: ГНОМиД, 2001. – 448 с.

© И.Ю. Майсурадзе

К ВОПРОСУ О ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗПР

Макаркова Яна Сергеевна,
студентка 4 курса филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске,
г. Буденновск, Россия
E-mail: makarkova888@mail.ru
Еремина Юлия Сергеевна,
старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и психологии филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске,
г. Буденновск, Россия
E-mail: JulieEremina@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыты компоненты психологической готовности к школьному обучению, определены особенности сформированности указанных компонентов у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития (ЗПР), школьная психологическая готовность, компоненты психологической готовности к школьному обучению.

TO THE QUESTION OF CHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT PSYCHOLOGICAL READINESS TO SCHOOL

Makarkova Yana,
Student of Branch of GBOU VO SGPI in Budennovsk,
Budennovsk, Russia
Eremina Yulia,
Head Teacher of Department of Special Pedagogy and Psychology
Branch of GBOU VO SGPI in Budennovsk,
Budennovsk, Russia

Abstract. The article describes components of children with delay of mental development (DMD) psychological readiness to school education, the features of formation of these components.

Key words: children with delay of mental development (DMD), school psychological readiness, components of psychological readiness for school education.

Психологическая готовность детей с задержкой психического развития (ЗПР) к школьному обучению является многогранной и комплексной проблемой, решение которой требует усилий различных ученых и педагогов-практиков. Как отмечает А.В. Бабаян, современные педагогические технологии, направленные на интенсификацию учебно-познавательной деятельности детей, предполагают изучение функциональных возможностей ребенка, выявление возможностей и закономерностей создания оптимальных условий для учебной деятельности при условии обеспечения психологического комфорта, содействующего развитию способностей и общего интеллектуального потенциала каждого ребенка [1, 92]. Открытым остается вопрос о требованиях, предъявляемых к поступающему в школу ребенку.

Под психологической готовностью к школе наличие комплекса отдельных основных составляющих, которые уже сформировались к моменту поступления в школу. Школьная психологическая готовность ребенка с ЗПР может быть представлена интеллектуальным, волевым, эмоционально-нравственным, мотивационным компонентами.

Интеллектуальная готовность к обучению в школе включает в себя сформированность познавательных процессов, в первую очередь, мышления, памяти и внимания. Отставание в развитии мышления - одна из основных черт, отличающая детей с задержкой психического развития от нормально развивающихся сверстников.

В мыслительной деятельности детей с ЗПР можно выделить следующие особенности:

1. Неравномерное развитие видов мышления, выраженное в преобладании наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития в сравнении со словесно-логическим. Несформированность мыслительных операций, таких, как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение, которые составляют основу интеллектуальной деятельности ребенка.

2. У детей с ЗПР наблюдается дефицит мотивационного компонента. У таких детей наблюдается крайне низкая познавательная активность,

недостаточная любознательность, они избегают умственного напряжения.

3. Несформированность волевых действий, что проявляется в неумении контролировать свои действия в ходе выполнения задания, отсутствии ориентировки в задании, неспособности анализировать, планировать свои действия [2, 10].

Память детей с задержкой психического развития характеризуется рядом особенностей. Онтогенетически как более ранняя у ребенка появляется непроизвольная память. Она преобладает у дошкольников, в начале младшего школьного возраста и продолжает занимать важное место в более поздний период. Одной из основных причин недостаточной продуктивности непроизвольной памяти у детей с задержкой психического развития является низкая познавательная активность. В дошкольном и младшем школьном возрасте развитие непроизвольной памяти не останавливается, она продолжает совершенствоваться и широко использоваться на следующих этапах онтогенеза. По мере взросления ребенка на передний план все более выдвигается произвольная память, становящаяся особой формой деятельности. Без достаточного уровня сформированности произвольной памяти невозможно полноценное обучение, так как учебный процесс, особенно в старших классах опирается преимущественно на эту форму памяти. Этот вид памяти также страдает в своем развитии, как и непроизвольная память.

Т.А. Власова, В.И. Лубовский отмечают, что еще одной особенностью памяти детей с задержкой психического развития является сниженная целенаправленность мнемической деятельности. Исследователи называют еще одну особенность памяти детей с ЗПР: это преимущество наглядной памяти над вербальной особенно отчетливо проявляется в начале школьного обучения. Соотношение между этими двумя видами памяти является одним из показателей уровня развития мнемической деятельности. Дети с задержкой развития в этом отношении существенно отличаются от нормально развивающихся. Материал в виде картинок первые запоминают лучше, чем тот же по содержанию вербальный материал. При этом различия в запоминании разного материала у детей с задержкой развития выражены примерно в полтора раза сильнее. Успешность заучивания у детей с задержкой развития в большей мере зависит от того, в какой форме предъявляется материал, который необходимо заучить [2, 13]. Дети с ЗПР не только плохо запоминают информацию, но и у них проявляется недостаточная точность запоминания и воспроизведения. Особенно много ошибок допускают дети с задержкой развития при опосредованном запоминании. Так, при запоминании слов с

использованием картинок дети с задержкой развития допускают в семь раз больше ошибок, чем их нормальные сверстники.

У детей с задержкой психического развития обнаруживается также отставание и в таком познавательном процессе, как внимание. Внимание детей с ЗПР отличается крайней неустойчивостью, легкой отвлекаемостью, слабой распределенностью и концентрацией, они быстро утомляются на уроках. Снижение устойчивости внимания может иметь разный характер. У некоторых детей максимальное напряжение внимания наблюдается в начале выполнения задания, а по мере продолжения работы оно неуклонно снижается, у других сосредоточение внимания наступает лишь после осуществления некоторой деятельности. Для третьей группы детей характерна периодичность в сосредоточении внимания. Следует обратить внимание на такие особенности внимания детей с ЗПР, как медленная переключаемость с одного вида работы на другой, повышенная истощаемость, отвлекаемость, неумение организовать свою деятельность, импульсивность и недисциплинированность. У детей с ЗПР очень слабо развито такое свойство внимания, как помехоустойчивость.

В.И. Лубовский указывает, что нарушения внимания сказываются и на особенностях процесса восприятия, замедленность которого характерна для всех аномальных детей. Существенным недостатком восприятия детей с ЗПР является значительное замедление процесса переработки поступающей через органы чувств информации, усиливающееся в условиях одновременного действия нескольких факторов и при необходимости вычленения отдельных элементов из целого. Все это в значительной степени тормозит процесс обучения и усвоения детьми новых знаний [2, 14].

Следующими компонентами школьной психологической готовности являются эмоциональная и волевая готовность. У детей с задержкой психического развития эти компоненты настолько сплелись, что большинство ученых-исследователей объединили их в один эмоционально-волевой компонент психологической школьной готовности. Характеризуя уровень развития воли у школьников с задержкой психического развития, исследователи выделяют в качестве основного дефекта волевой организации несформированность внутреннего плана действия.

Для детей с задержкой психического развития свойственен низкий уровень развития самоконтроля, обусловленный как специфическими особенностями их психической деятельности, так и недостаточной разработкой специальных приемов его формирования. Недостатки самоконтроля у детей с задержкой психического развития особенно проявлялись при усложнении

задания и выражались в большем количестве допущенных ошибок, множестве импульсивных действий, неумении адекватно использовать инструкции и оптимальные способы организации контроля. Такие особенности регулятивной деятельности детей с ЗПР В.И. Лубовский связывает с особенностями их высшей нервной деятельности: замедленным замыканием условных связей, их непрочностью и склонностью к генерализации, слабостью активного торможения, преобладанием пассивного, недостаточностью взаимодействия сигнальных систем [2, 17].

У.В. Ульенкова отмечает и важность сформированности эмоциональной сферы для учения, положительное эмоциональное отношение к интеллектуальной деятельности она считает важным условием формирования общей способности к учению [7, 32]. Дети с ЗПР относятся к категории детей с эмоционально-волевой незрелостью, для которых характерно: отсутствие живости и яркости эмоций; слабая заинтересованность в оценке, низкий уровень притязаний (В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов).

Важным для школьной психологической готовности ребенка является сформированность мотивационного компонента. Нарушение мотивационной сферы у детей с задержкой психического развития выделяли В.А Лапшин и Б.П. Пузанов, говоря о том, что у детей с ЗПР учебная мотивация отсутствует или выражена крайне слабо. Учебные мотивы детей с задержкой психического развития мало сформированы. В условиях психического насыщения они подавляются желанием прекратить работу, в то время как игровые мотивы доминируют над этим желанием. Игровые мотивы обладают большей побудительной силой для детей с ЗПР [4, 27]. Следовательно, одна из главных задач, стоящих перед педагогами при обучении детей с ЗПР, – создание у детей интереса к самому процессу учения, с тем, чтобы воспитать у него желание и стремление учиться.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что дети с задержкой психического развития не готовы к школьному обучению по всем его компонентам: интеллектуальному, вследствие несформированности мыслительных процессов; эмоционально-волевому, так как дети с ЗПР не умеют регулировать свое поведение и деятельность, адекватно реагировать на внешние события и правильно строить свои взаимоотношения со взрослыми и сверстниками; мотивационному, из-за несформированности мотивов к учению.

Список использованной литературы:

1. Бабаян А.В. Разработка и внедрение педагогических технологий как актуальная проблема педагогической науки / А.В. Бабаян // Успехи современного естествознания. – 2009. - №5. – С. 92-93.

2. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А.Власовой, В.А. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М.: Педагогика, 1994. – 256 с.

3. Еремина Ю.С. Логопедическая работа по развитию эмотивной лексики детей старшего дошкольного возраста / Ю.С. Еремина // Наука и образование: новое время. – 2015. - №2(7). – С. 318-324.

4. Лапшин В.А. Основы дефектологии / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. - М: Просвещение, 2010. – 144 с.

5. Приступа Е.Н. Здоровье ребенка как социальная ценность / Е.Н. Приступа // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. – М.: Издательство Московского гуманитарного университета. – 2007. - № 1. – С. 176-183.

6. Приступа Е.Н. Социальная дезадаптация как этап развития ребенка / Е.Н. Приступа // Отечественный журнал социальной работы. – 2005. - № 4. – С. 46-50.

7. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – 2-е. изд. – Нижний Новгород, 1994. – 230 с.

© Я.С. Макаркова, Ю.С. Еремина

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Малинина Ясмина Нургаяновна,
магистрант II курса ИПиП,
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Россия
e-mail: ahmatgazizova@yandex.ru
Волокитина Татьяна Витальевна
доктор биологических наук, профессор,
профессор кафедры специальной педагогики и психологии
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет

им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Россия

Аннотация. В статье освещаются проблемы межличностного общения у подростков, имеющих в анамнезе тяжелые речевые патологии в условиях инклюзивного класса. Автор приходит к выводу, что подростки с речевой патологией имеют качественно низкий уровень коммуникативных компетенций, что приводит к их дезадаптации, невротизации, сложностям выстраивания межличностных отношений не только со сверстниками, но и с окружающими их людьми.

Ключевые слова: закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, межличностное общение, тяжелое нарушение речи, речевая патология.

FEATURES OF INTERPERSONAL COMMUNICATION OF TEENAGERS WITH SPEECH DISORDERS UNDER CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

MalininaJasmina,
Student of II Course Institute of Pedagogy and Psychology,
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
«Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov»
Arkhangelsk, Russia
Volokitina Tatiana,
Doctor of Biological Sciences, Professor,
Professor of Department of Special Pedagogy and Psychology
of the Institute of Pedagogy and Psychology,
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
«Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov»
Arkhangelsk, Russia

Abstract. The article highlights the problems of interpersonal communication of adolescents with a history of severe speech pathology in the inclusive class. The author comes to the conclusion that adolescents with speech pathology have a qualitatively low level of communicative competence that leads to their maladjustment, neuroticism, difficulties of building interpersonal relations not only with peers but also with the people around them.

Key words:the RF law «On education in the Russian Federation», inclusive education, disabilities, interpersonal communication, severe speech disorder, speech pathology.

Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует право каждого человека на образование. В целях реализации данного права создаются необходимые условия для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья. Для коррекции нарушений развития, социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов, методов и способов общения, предусмотрено инклюзивное образование [1].

В настоящее время внедрение инклюзивного образования в общеобразовательные школы в основном происходит в начальной школе. Однако дети, получившие помощь в условиях классов, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным образовательным программам, у которых в анамнезе имеются общее недоразвитие речи, алалия и др., в дальнейшем, как правило, обучаются в классах по основным общеобразовательным программам. К сожалению, данная категория детей не всегда получает необходимую помощь со стороны узких специалистов (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов и др.). В связи с этим имеется ряд трудностей, связанных с организацией инклюзивного образования и адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья в коллективе и обществе. Зная особенности формирования личности ребенка в данный период, ряд возможностей и большую площадку для влияния на формирование межличностного общения в рамках инклюзии, инклюзивное образование дает возможность всем учащимся в полном объеме участвовать в жизни образовательного учреждения и его коллектива [2].

Согласно статистическим данным, число подростков, имеющих в анамнезе тяжелое нарушение речи, обучающихся в общеобразовательных классах, за последние годы растет. По сути, данная категория подростков также включена в инклюзивную образовательную среду. В силу своих особенностей развития, в таких классах объединяются учащиеся с разными физическими и умственными возможностями. Можно полагать, что отношения между такими разными детьми имеет свою специфику [3].

Поскольку дети с тяжелыми речевыми нарушениями в анамнезе составляют значительный процент детей, обучающихся в общеобразовательных

классах, именно они нуждаются в специально созданных условиях формирования межличностного общения в условиях инклюзивного образования.

По А.А. Леонтьеву «общение представляет собой систему целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализующих общественные, личностные и психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего язык» [7].

Полноценная речь является необходимым условием становления и функционирования человека, в частности, его коммуникативных возможностей, лежащих в основе формирования личности. Дети, имеющие нарушения речи, включаясь в систему межличностных отношений еще в дошкольном возрасте, часто сталкиваются с проблемами во взаимоотношениях с окружающими, что неблагоприятно сказывается на формировании и дальнейшем развитии положительных качеств личности, которые являются залогом успешной реализации во всех сферах жизни человека [4].

Нарушения речи – достаточно распространенное явление не только среди детей, но и среди взрослых. Причины возникновения этих нарушений весьма разнообразны, но они являются следствием несвоевременного или неэффективно оказанного лечения и психолого-педагогической коррекции. Наиболее сложными являются органические нарушения (дизартрия, алалия, ринолалия) и в меньшей степени – функциональные (дислалия). На этом фоне в большинстве случаев у таких детей присутствуют в той или иной степени нарушения лексики, грамматики, фонематических процессов и т.д. Все эти нарушения, если их вовремя не исправить в детском возрасте, вызывают трудности общения с окружающими, а в дальнейшем влекут за собой определенные изменения личности в цепи развития «ребенок – подросток – взрослый». У детей развивается закомплексованность, мешающая им общаться между собой, с взрослыми, мешая им учиться и в полной мере раскрыть свои природные способности и интеллектуальные возможности [4; 6; 8].

К особенностям личности детей с речевой патологией можно отнести страх ошибиться и вызвать насмешку окружающих. Осознание собственного речевого расстройства способно порождать как дисгармоничные черты характера, так и разнообразные симптоматические черты характера. Часто развитие личности идет по невротическому типу: отмечаются замкнутость, негативизм, эмоциональная напряженность. Дети обидчивы, плаксивы, для них характерна повышенная ранимость, неуверенность в себе и своих

возможностях. Дети с нарушениями речи тяготеют к контактам с детьми более младшего возраста, которые лучше их принимают. У некоторых из них возникает страх перед детским коллективом, и они избегают его [5]. В.И. Терентьева, изучая межличностные отношения детей с ОНР, алалией, в своих исследованиях показала, что для таких детей характерны недостаточный уровень общения и неумение сотрудничать с окружающими [10].

В подростковом возрасте проявляется более острая необходимость в межличностном общении. Общение становится самоцелью, в которой подростки реализуют свои интересы, формируют представления о себе и об окружающем мире. Ценным для подростка является вовлеченность в сам процесс общения. Именно в нем подросток реализует себя как личность, формирует суждения о себе и окружающем мире. Необходимо отметить, что общение оказывает влияние на становление личности подростка. Подросток «переживает» общение не только на интеллектуальном, но и на физиологическом и эмоциональном уровнях. Отмечено, что в подростковом возрасте при высокой потребности в общении, уровень коммуникативных навыков и качеств у подростков, которые имеют тяжелую речевую патологию в анамнезе, достаточно низок [8; 9].

Таким образом, в подростковом возрасте общение выдвигается на первое место, оно играет важную роль в формировании личности. Отсутствие навыков общения заставляет подростка быть угрюмым, недовольным собой. Такие подростки заметно отстают в учебе, нередко конфликтуют с взрослыми и со сверстниками. Не успешность в общении со сверстниками, родителями, педагогами часто приводит к мучительным переживаниям подростка, и чтобы избежать такого рода переживания необходимо, именно, в подростковом возрасте развивать коммуникативные навыки.

Проанализировав современное состояние проблемы изучения межличностных отношений подростков, имеющих в анамнезе тяжелую речевую патологию, включенных в инклюзивную образовательную среду, можно предположить, что данная категория подростков имеет более низкий уровень и качество межличностного общения. А именно: низкий уровень развития коммуникативных навыков, проявление негативизма, наличие проблемных форм отношений, например, застенчивости, замкнутости и вследствие этого затруднения в построении отношений в коллективе. Таким образом, изучение межличностного общения данной категории детей актуально, как с практической, так и теоретической точки зрения.

Список использованной литературы:

1. Об образовании в Российской Федерации: фед. закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. №272 ФЗ: принятГос. Думой 21.12.2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012г. // Российскаягазета. – 2012. – 31 декабря.

2. Алехина С.В. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». – Режим доступа: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36287.shtml (дата обращения: 21.06.2015).

3. Белова Н.Ю. Социально-педагогические условия формирования межличностных отношений дошкольников в инклюзивных группах: автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2012. – 25 с.

4. Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда: материалы второй международной научно-практической конференции, г. Якутск, июнь 2014 г. / отв. ред. Е. И. Михайлова.– Якутск: Издательский дом СВФУ,2014. – 272 с.

5. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб: Союз, 2004. – 224 с.

6. Лепская Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации / Н.И. Лепская. – М.: Изд-воРоссийского государственногогуманитарного университета (РГГУ), 2013. – 311 с.

7. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие / А.А. Леонтьев. – 5-е изд., стереотипное. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.

8. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

9. Стремоусова Е.Н. Характер межличностных отношений и эффективность обратной связи // Мир психологии: Научно-методический журнал / ред. Д.И. Фельдштейн. – 2009. - №4(60). – С. 223-236.

10. Терентьева В.И. Социально-психологические особенности детей с нарушениями речи 6-7 лет / В.И. Терентьева // Дефектология. – 2000. -№4. – С. 74-78.

© Я.Н. Малинина, Т.В. Волокитина

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Маштаева Аида Асильхановна,
студентка кафедры системного анализа и управления
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва
г. Астана, Казахстан
E-mail: mashtayeva@mail.ru
Абдугулова Жанат Капаровна,
кандидат экономических наук, доцент
кафедры системного анализа и управления
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва
г. Астана, Казахстан
E-mail: janat_6767@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются методы применения информационно-коммуникационных технологий в инклюзивном образовании, а также их преимущества.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, информационно-коммуникационные технологии, дистанционное обучение.

APPLICATION OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE EDUCATION

Mashtayeva Aida,
Undergraduate of System Analysis and Control Chair
L.N. Gumilyov Eurasian National University
Astana, Kazakhstan
Abdugulova Janat,
Candidate of Economical Sciences, Associate Professor of System analysis and Control Chair
L.N. Gumilyov Eurasian National University
Astana, Kazakhstan

Abstract. In the article methods of information and communication technologies application in inclusive education are discussed, as well as their advantages.

Key words: inclusive education, disabilities, information and communication technologies, distance learning.

Термин «инклюзивное образование» подразумевает под собой такой процесс обучения и воспитания, при котором люди с ограниченными возможностями в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей включены в общую систему образования, при этом учитываются их особые образовательные потребности, оказывается необходимая специальная поддержка. В основу инклюзивного образования положена идеология, исключающая любую дискриминацию детей и обеспечивающая равное отношение ко всем людям, создавая особые условия для тех, кто в этом нуждается.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования. Цель инклюзивного образования заключается в создании безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Современные информационные технологии и научные разработки способны помочь в решении названной проблемы.

В настоящий момент мы наблюдаем динамичное развитие информационно-коммуникационных технологий, что дает возможность эффективного обучения людей с ограниченными возможностями здоровья. Информационные технологии применяются для того, чтобы обеспечить доступность и качество образования. Информационные технологии в дистанционном обучении являются ведущим средством.

Использование современных информационных технологий позволяет обучающимся детям с ограниченными возможностями принимать активное участие в учебном процессе. Так, например, в случае двигательных нарушений данная технология позволяет человеку писать, а в случае зрительных нарушений делают возможным процесс чтения. С этой точки зрения информационные технологии дают возможность детям контролировать окружающую среду, решать учебные и социальные задачи, иметь доступ к информационным ресурсам. Кроме того, данные технологии позволяют педагогам самостоятельно создавать для ребенка учебный материал с учетом

его особенностей и потребностей, а также максимально быстро и гибко вносить необходимые изменения [1, 244].

Использование информационных технологий как дидактического инструмента способствует изменению подходов к учебно-методическому процессу и стимулирует появление новых методов обучения, контроля полученных знаний, позволяет свести к минимуму различия между учащимися и делает возможным применение современных педагогических приемов, направленных на улучшение взаимодействия обучающихся между собой и с преподавателями. Кроме того, в силу ограниченных возможностей передвижения некоторых категорий обучающихся, а также недостатка преподавательских кадров использование дистанционных методов коммуникации оказывается актуальным для процесса обучения.

В условиях бурного технологического развития во всех сферах человеческой деятельности необходимым условием развития и процветания государства становится включение людей с ограниченными возможностями в новую образовательную среду и обеспечение им равных возможностей.

Введение технологий дистанционного обучения в учебный процесс приводит к появлению новых возможностей для реализации проблемно-поисковой и проектной деятельности учащихся [2, 79]. Так, в условиях интерактивного телекоммуникационного взаимодействия педагогов с учащимися и учащихся между собой естественным образом формируются компетенции, необходимые для организации деятельности в современном обществе.

На сегодняшний день мир не воспринимается без компьютеризации. С развитием информационно-коммуникационных технологий внедрение инклюзивного образования в массовых школах стало более доступным. Так, новое оборудование, новые технологии позволяют детям с ограниченными возможностями здоровья, как начальной школы, так и среднего и высшего звена, менее болезненно проходить адаптацию в новых для себя условиях.

Для информационно-коммуникационных технологий в современном образовании отведены три главные роли:

- компенасаторная – техническая помощь для облегчения традиционных для образования видов деятельности: чтения и письма;

- дидактическая – процесс использования информационно-коммуникационных технологий в целом и изменение в связи с этим подходов к обучению. Существует много возможностей использования информационно-

коммуникационных технологий в качестве дидактического инструмента для создания подходящей учебной среды;

- коммуникационная – для коммуникационных технологий – часто относящаяся к использованию систем поддерживающей и альтернативной коммуникации.

Таким образом, внедрение и развитие системы информационных технологий в дистанционном образовании ведет к снятию барьеров в образовательной, профессиональной и бытовых сферах, самопознании, саморазвитии и самореализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованной литературы:

1. Тринитатская О.Г. Управление развивающей средой в условиях инклюзивного образования: психолого-педагогический ракурс: учеб. пособие / О.Г. Тританская, Н.П. Эпова; Гос. бюджетное образовательное учреждение доп. проф. образования Ростовской обл. «Ростовский ин-т повышения квалификации и проф. переподготовки работников образования». – Ростов н/Д.: Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2015. – 242 с.

2. Эпова Н.П. Управленческая культура проектирования развивающей среды в условиях организации и становления инклюзивного образования / Н.П. Эпова // Культура и личность. Социализация и инкультурация: коллективная монография. – 2015. – С. 79-80.

© А.А. Маштаева, Ж.К. Абдугулова

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ НЕТИПИЧНОГО УЧАЩЕГОСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Мельник Юлия Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных технологий
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»
г. Ставрополь, Россия
E-mail: melnik_stav@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается теоретико-концептуальное понимание технологий социальной инклюзии нетипичного учащегося в учебно-воспитательный процесс. Представлено авторское понимание нетипичности; выделяются технологические изменения социально-поведенческого плана,

оптимизирующие инклюзию; проводится анализ ключевых характеристик антистигматизационно-плюралистического подхода при дистантности от традиционно-депривационных механизмов образовательной деятельности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, нетипичный учащийся, технологии социальной инклюзии.

TECHNOLOGY OF A NON-TYPICAL STUDENT SOCIAL INCLUSION TO THE EDUCATIONAL SPACE

Melnik Iuliia,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Social Technologies Chair
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education
«North Caucasus Federal University»
Stavropol, Russia

Abstract. In the present article theoretical and conceptual understanding of technologies concerning social inclusion of non-typical student into academic and upbringing process is described. Author shows her own understanding of the term «non-typicalness»; determines technological transformations which are necessary for improving inclusion; analyses key characteristics of non-stigmatization and pluralistic approach to keeping a distance from traditional mechanisms of deprivation in educational activity.

Key words: inclusive education, non-typical student, technologies of social inclusion.

На современном этапе социального развития инклюзивное образование представляет собой наиболее продуктивную тактику обучения каждого ребенка, вне зависимости от проявления у него индивидуальных свойств нетипичности. Под нетипичностью в данном исследовании понимается наличие эксплицитных и/или имплицитных личностных характеристик, выраженных в отклонении от общепринятого императива в позитивную и/или негативную сторону вследствие воздействия экстернальных либо интернальных факторов, или их совокупности. Как правило, наличие любых форм нетипичности (психофизиологические особенности развития, одаренность, принадлежность к этническим, лингвистическим, культурным, религиозным меньшинствам и т.д.)

в образовательном процессе выступает существенным барьером для качественной и темпорально адекватной интериоризации академического и социального базиса учебного процесса. В этом контексте инклюзивное образование – релевантная и наиболее рентабельная стратегия совместного обучения всех детей, позволяющая модифицировать возможные отрицательные формы социальной перцепции определенных отклонений от общепринятых норм и выравнивать изначально различные стартовые условия получения образования каждым ребенком, что является залогом его успешной социальной жизнедеятельности на более поздних этапах онтогенетического развития.

Характеристика технологического процесса инклюзивного образования отличается своей комплексностью и семантической вариативностью, вбирающей в себя совокупность техник и методик взаимодействия с особенным ребенком в общем детском коллективе. Среди базовых теоретических концептов релевантной интерактивности с нетипичным учащимся для достижения им практической инклюзии в образовательные реалии выделяется когнитивно-модификационная интерпретация технологической деятельности. Раскрывая ее сущностное содержание, Т. Смит указывает на приоритетную необходимость и целесообразность стратегии модификационного изменения основных бихевиоральных паттернов всех субъектов инклюзивного обучения, что позволит каждому ребенку в инклюзивном классе в максимальной степени экстериоризировать собственный потенциал к реализации паритетной диалогичности со своими типичными сверстниками. Применение модификационно-корректирующих тактик поведения создает стратегию оптимизации для инициации латентных резервов нестандартных индивидов с постепенной выработкой у них устойчивой мотивационной базы к включению в детский микросоциум [3, 264].

Мы разделяем представленное видение и оцениваем указанную точку зрения как абсолютно релевантную, так как осуществление процесса истинной инклюзии в образовательную действительность всегда предполагает соблюдение ряда интервентных диспозиций коммуникации со всеми участниками учебной деятельности. Наряду с этим, на наш взгляд, продуктивным является выделение совокупности конкретных трансформаций, дающих возможность стабилизировать и гармонизировать атмосферу равноправия, эмпатии и конгруэнтности в инклюзивном сообществе. К подобным технологическим изменениям социально-поведенческого плана относятся следующие элементы:

1. Выработка трансформационной перцептивной линии по отношению к нетипичному учащемуся. Создание позитивного образа плюрализма в контексте флуктуаций от общепринятых норм является залогом успешной практической апробации тактик мейнстримизации как в рамках академического, так и социального дискурса. Подобная технолого-стратегическая линия поведения служит базовым механизмом для телеологической переориентации холизматических тактик инклюзии в контентном и коммуникативном аспектах, а сам нетипичный учащийся приобретает при этом более четкую субъектную позицию. Одновременно с этим восприятие нетипичности приобретает ярко выраженную экспрессивно-эмфатическую функциональность, что конструирует общий благоприятный фон для включения лица с особыми образовательными потребностями в целостную сеть его социальных контактов.

2. Изменение статусно-ролевого набора всех участников образовательного процесса. Генерализированная трансформация комплекса характеристик каждого лица, вовлеченного в создание инклюзивного континуума по обучению и воспитанию, выступает необходимым атрибутом для дальнейшего технологического совершенствования стратегий инклюзии нестандартных индивидов в континуум конкретных учебных и социальных задач. Путем реализации приемов переориентации основных ролей в инклюзивной группе возможно достижение нетипичным ребенком навыков ассертивного взаимодействия со своими сверстниками, что значительным образом способствует элиминации проблемных точек в ходе освоения им учебного материала и приобретения опыта индивидуального социального праксиса, который служит залогом успешного последующего включения в широкий контекст общественных реалий.

3. Создание новой аксиолого-технологической модели взаимодействия в рамках инклюзивной группы. Практическое использование ведущих диспозиций аксиологии и резистентная опора на принципы толерантного принятия любых форм инаковости в сочетании с демонстрацией субъектных стратегий коммуникации компенсаторного типа детерминирует возникновение отчетливой полисемии академического и социального плана. В таком случае формируются благоприятные социально-педагогические условия для раскрытия резидуальных возможностей особенного учащегося и происходит поэтапная оптимизация его адаптивных, мотивационных, функционально-деятельностных и информационно-смысловых интенций. Данные психосоциальные образования, в свою очередь, определяют сконструированность выраженного

социального поля для экстериоризации заложенных в особенном индивиде имплицитных академических и социальных способностей, что формирует общий дружественный инвайроментаризированный фон для становления на практическом уровне техник холизматитческой инклюзии.

4. Структурированность новой методики учебного процесса в контексте технико-инструментального и инновационно-персонифицированного подходов. Технологическая работа с нетипичным ребенком в инклюзивной среде обучения и воспитания всегда дихотомическим образом связана с модификацией целостной методической системы преподавания, которая направлена на удовлетворение образовательных потребностей каждого учащегося. Учет подобного разнообразия выступает базовой постулатной линией при достижении максимально возможной успешности всех субъектов инклюзии и градации определенных для каждой субъектной группы целей и задач.

Изменение методики преподнесения учебного материала всегда предполагает когезийную связь с бихевиоральными трансформациями со стороны каждого индивида инклюзивного микросоциума, такими, как демонстрация конструктивной стратегической линий позитивной автономности и самостоятельности при решении блоков учебных задач, сознательная идентификация себя с выбранной референтной группой, транслирующей для нетипичного лица необходимый и релевантный социальный гнозис, ориентация в своей системе поведения на модуляцию средовой и биологической детерминации. Обозначенные инструментальные компоненты смены методики интерактивности с инклюзивным классом повышают одновременно как индивидуальные достижения каждого ребенка, так и групповую результативность в академическом и экспрессивно-эмфатическом аспектах, что оказывает благоприятную суггестию на многоуровневое внедрение тактики инклюзии.

5. Обеспечение учебного процесса в инклюзивном классе новыми дидактическими основами. Учет принципа дидактики в сочетании с ведущими каналами восприятия академического материала – главный залог успешности при выстраивании адекватной модификационной линии поведения между учителем и учащимся с нестандартными возможностями интериоризации. В этой связи системная обработка и переориентация типичных дидактических приемов позволяет своевременно элиминировать совокупность гносеологических и социальных лакун в инклюзивной образовательной среде,

что качественно выравнивает изначально различные стартовые возможности всех детей.

6. Разработка, постоянная апробация и совершенствование профессионально-компетентностных составляющих у педагога инклюзивного класса. Технологическая организация учебного процесса в условиях стратегических, оперативных и тактических инклюзивных начал должна тесным образом конвергировать с формированием устойчивого спектра интенций у учителя инклюзивного класса к семантическому декодированию теоретико-методологической, методической и коммуникативно-интерактивной диспозиций собственного профессионализма. При этом ключевым аспектом здесь выступает осознанное стремление к диалектическому развитию индивидуального педагогического уровня мастерства путем постоянного использования ряда новых средств и инструментов, ликвидирующих возможные антиномии в сфере профессионально-личностного взаимодействия со всеми учащимися в инклюзивном классе. В этой связи особую актуализацию приобретает внедрение и дальнейший правильный учет совокупности формальных и неформальных показателей толерантно-рефлексивной диалогичности учителя с детьми, обладающими некоторыми отличительными характеристиками, а также сознательный анализ педагогом воздействия подобных коммуникативно-интерактивных форм общения на итоги академической успеваемости нестандартных учеников в когезийной связи с общей результативностью инклюзивного класса в целом.

Формирование и последующая апробация технологий создания комфортного психосоциального и учебного самочувствия особенного лица при реализации стратегии его вовлечения в режим деятельности общеобразовательного учреждения базируется на модуляционной дистантности от основных императивов традиционной модели обучения и переходе к антистигматизационно-плюралистическому видению функциональной роли нетипичного индивида в среде своих ровесников. Определяя содержательные смыслы данной модели в рамках отхода от стагнационных проявлений учебного и социального порядков, М. Петерсон свидетельствует о значимости и парциальном использовании техники «равный – равному» в образовательном процессе, где особенный учащийся может выступать как в роли актора определенных форм поддержки, так и получателем комплекса сервисных услуг. Ключевым условием при этом служит достижение принципа гармоничной сбалансированности субъектно-объектных отношений, т.к. только в условиях релевантной корригирации обозначенных элементов возникают все

необходимые предпосылки для реализации истинных форм инклюзии, нацеленной на удовлетворение определенного потребностного запроса каждого участника образовательной деятельности [2, 98].

Мы разделяем безусловную рациональность и семантическую продуктивность обозначенной авторской позиции, поскольку внедрение техники «равный – равному», на наш взгляд, существенным образом обогащает перспективы нестандартных детей в общем образовательном континууме и интенсифицирует их способность к социально значимой аутоидентификации себя со сверстниками, что, в свою очередь, позволяет ускорить и качественно обогатить сам процесс инклюзии. Наряду с этим мы считаем целесообразным расширить рефлексию антигстигматизационно-плюралистической интерпретации технологического механизма вовлечения особенного ребенка в ряд академических и социальных инициатив. В этой связи телеологическую детерминацию несет на себе перечень следующих технических характеристик в инклюзивном классе, свидетельствующих о сознательном отказе всех участников инклюзии от традиционно-депривационных механизмов образовательной деятельности:

- тенденция к мейнстримизации возможных отличительных свойств либо качеств личности индивида;
- применение стратегии нормализации в рамках позитивной инструментально-деятельностной рефлексии вариативных флуктуаций различного генезиса (культурологического, этнического, лингвистического, религиозного, ментального, физического и т.д.);
- создание педагогом ситуаций социальной и академической успешности для всех детей в инклюзивном классе;
- постановка на стратегическом уровне приоритета индивидуальных целей и достижений для каждого ребенка, находящегося в ситуации инклюзии;
- проведение компарации результативности между учащимися по разработанным для каждого ребенка критериям и показателям оценки;
- комплементарность в оценке коммуникативной, экспрессивно-эмфатической, семантической и семиотической составляющих учебной деятельности в инклюзивном микросоциуме;
- использование принципа дискуссионности и поливариативной стратегии выбора при решении различной проблематики индивидуального либо группового характера в инклюзивном классе;

- опора на функциональные постулаты компенсаторики как стратегической линии технологического взаимодействия с особенными учащимися;

- работа с любыми формами плюрализма в контексте осознания его как естественного условия существования человеческого разнообразия;

- существование четких стратегий управленческого педагогического менеджмента в инклюзивном образовательном сообществе.

По нашему мнению, практико-ориентированная интервенция всех указанных элементов служит необходимым социально-педагогическим и организационно-технологическим фоном успешного функционирования индекса инклюзии, который может выступать в качестве оценочного параметра реальной степени включенности всех индивидов в требуемые гносеологические и общественные виды деятельности.

Необходимость внедрения ряда инновационных педагогических блоков, позволяющих своевременно устранить негативные последствия традиционализма, представлены и в мониторингово-оценочной концепции технологической базы инклюзии, представленной С.В. Алехиной. Согласно ее взглядам, инклюзивная деятельность всегда синергетическим образом сопряжена с мониторинговыми механизмами, которые при вовлечении любого ребенка в учебно-воспитательный процесс и, в частности индивида, имеющего некоторые отклонения от нормы, должны отличаться постоянной многоаспектностью, комплексностью и цельностью [1, 20-21].

С нашей точки зрения, представленная позиция имеет четко выраженный менеджментский характер, так как мониторинг в ее рамках анализируется с точки зрения управленческих технологий, а сама технологическая работа по развитию инклюзии направлена на достижение реализации мониторинга как итогового результата эффективного осуществления миссии управленца. Одновременно с этим мы считает необходимым конкретизировать перечень постулатных принципов, на основе которых должен строиться качественно организованный мониторинг по формированию инклюзии в образовательных реалиях:

- обязательное сочетание техник промежуточного и конечного мониторинга;

- вовлечение в мониторинговый аспект всех субъектов образовательной деятельности;

- необходимость привлечения к мониторингу внешних экспертов из различных субъектных групп и сфер профессиональной компетентности;

- диалогичность мониторингового процесса;

- соблюдение диалектичности мониторинговой деятельности;

- интенциональность к резистентной трансформации в ходе мониторинга;

- холизматическая и ценностная переориентация базовых результатов анализов мониторингового исследования;

- сочетание стратегий краткосрочного и долговременного, горизонтального и вертикального видов мониторинга;

- проблемно-ориентированный характер осуществления мониторинга.

Таким образом, технологии вовлечения нетипичного ребенка в различные виды активности инклюзивного класса отличаются своим вариативным генезисом, содержательным наполнением и ориентацией на личность каждого субъекта обучения. Реализация конкретных технологических направлений определяется в русле конвергентного взаимовлияния множества факторов, среди которых приоритетное место занимают:

- возраст нетипичного учащегося;

- индивидуально-темпоральные черты нестандартных лиц;

- гносеологические особенности всех детей в инклюзивной группе;

- статусно-ролевая позиция индивидов, отличающихся от общепринятых императивов в стратификационной системе детской группы;

- профессиональная и личностная подготовленность всех субъектов инклюзивного микросоциума к факту существования различных форм нетипичности;

- управленческая и методическая организация учебного процесса.

В целом комплексно-оценочная характеристика вариативных технологических линий конструирования инклюзии в общеобразовательном учреждении свидетельствует об их четко выраженной телеологии, состоящей в максимизации эффекта вовлеченности нестандартных детей в равной степени в академическую и социальную сферы паритетной экзистенции наравне со своими типичными сверстниками в инклюзивном образовательном континууме.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011 г., г. Москва). – М.: МГППУ, 2011. – С. 20-22.

2. Peterson M.J. Inclusive teaching: creating effective schools for learners / M.J. Peterson, M.M. Hittle. –Boston, MA: Allyn and Bacon, 2003. – 533 p.

3. Smith T.E. Teaching students with special needs in inclusive settings (4th ed.) / Smith T.E., et. al. – Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2008. – 465 p.

© Ю.В. Мельник

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ИКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Миронова Элина Леонидовна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального образования
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
г. Елец, Россия
E-mail: Elina_mironova@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблемам реализации инклюзивного обучения на начальном этапе общеобразовательной системы. Мы рассматриваем вопросы эффективного обучения младших школьников детей с особыми образовательными потребностями на основе реализации персональных траекторий обучения.

Ключевые слова: инклюзия, дети с особыми образовательными потребностями, начальное образование, персональные образовательные траектории.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF TEACHING YOUNGER PUPILS WITHIN ICLUSIVE EDUCATION

Mironova Elina,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Department of Elementary Education
The Yelets state University named after I. A. Bunin
Yelets, Russia

Abstract. The article is devoted to problems of realization of inclusive education at the initial stage of the educational system. We analyze the issue of effective teaching of younger pupils children with special educational needs through the implementation of personal learning paths.

Key words: inclusion, children with special educational needs, primary education, personal educational path.

Термин «инклюзивное образование» используется для описания процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (или по другому – особыми образовательными потребностями) в общеобразовательных учреждениях, где для этого созданы специальные условия (социальные, организационные, педагогические, нормативно-правовые и т.д.).

Сегодня в России в начальных классах общеобразовательных школобучается в среднем 40-50%учеников с особыми образовательными потребностями. Таким образом, можно констатировать, что еще до внедрения в образовательные учреждения инклюзивного образования учителям приходилось сталкиваться с трудностями реализации общеобразовательной программы у детей с особыми образовательными потребностями. В настоящее время инклюзивное образование получило признание на государственном уровне, а это значит, что любой учитель должен уметь создавать условия для их обучения.

Инклюзивное образование на территории Российской Федерации в настоящее время регулируется Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом «Об образовании», Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод, Указами Президента Российской Федерации «О мерах по обеспечению государственной поддержки инвалидов» и «О мерах по формированию доступной для инвалидов среды жизнедеятельности», а также в 2008 г. Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье 24 Конвенции говорится том, что государства-участники в целях реализации права на образование должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях обучения в течение всей жизни человека. В декабре 2014 г. Минобрнауки Российской Федерации издан приказ, которым утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (приказ от 19.12.2014 г. №1598).

Следует признать необходимость и своевременность разработки и принятия специального образовательного стандарта, который позволяет удовлетворить образовательные потребности ребенка с особыми потребностями. Вместе с тем, коррекционная работа с этой категорией

школьников в общеобразовательном процессе складывалась в течение длительного времени и оказалась настолько эффективной, что нашла отражение в новых государственных образовательных стандартах и инклюзивное образование на современном этапе – это данность, закрепленная в нормативных актах. Проблемы внедрения инклюзивного образования в образовательное пространство позволяет реализовать главный принцип инклюзивного образования «не ребенок подгоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребенка». Именно такой вид подготовки позволяет организовать работу, направленную на гармонизацию взаимодействия здоровых детей и детей с особенностями развития, создание атмосферы эмоционального комфорта и взаимопринятия всех участников инклюзивного образовательного процесса.

Что должна обеспечить *программа коррекционной работы ФГОС?*

- выявление и учет особых образовательных потребностей детей с особенностями развития;
- осуществление индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи;
- возможность освоения детьми с особенностями развития образовательной программы.

Каков механизм реализации коррекционной программы?

- многоаспектный анализ личностного и познавательного развития ребенка;
- составление комплексных индивидуальных программ общего развития и коррекции отдельных сторон учебно-познавательной, речевой, эмоциональной-волевой и личностной сфер ребенка и др.

Стратегия инклюзивного образования должна строиться на ряде позиций:

- начать специальное обучение ребенка сразу же после выявления первичного нарушения развития;
- ввести в содержание обучения ребенка специальные разделы, не присутствующие в программах образования нормально развивающихся сверстников;
- использовать специальные методы, приемы и средства обучения (в том числе специализированные компьютерные технологии), обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения;
- индивидуализировать обучение в большей степени, чем требуется для нормально развивающихся детей;

- обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;

- максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения.

Как мы видим, основновополагающим вопросом в успешной реализации инклюзивного образования закономерно является учет индивидуальных особенностей каждого ребенка с особенностями развития и соответственно реализация индивидуального подхода в их обучении. Как эффективно реализовать этот принцип на практике? Это основной вопрос, который волнует специалистов разных уровней взаимодействия с «особыми» детьми. Ответом для нас стал многолетний успешный опыт использования информационных технологий в реализации индивидуального подхода в обучении младших школьников в рамках общеобразовательной школы.

В поддержку нашей концепции хотелось бы заметить, что модернизация образования в России прочно связывается с информационными технологиями обучения с помощью компьютеров, так называемой информатизацией образования. При этом, информатизация образования, т.е. внедрение информационных технологий в учебный процесс позволяет обеспечить более высокое качество образования, а конкретно: реализовать федеральные стандарты по предметам; выполнять социальный заказ, позволяя школе оставаться конкурентноспособной на рынке образовательных услуг.

Решив использовать накопленный опыт и основные преимущества использования информационных технологий в обучении мы приступили к реализации проекта, в основе которого была следующая проблема: существующая система организации и содержания инклюзивного обучения в начальной школе не обеспечивает развитие индивидуальных способностей учащихся в условиях развивающейся информационной образовательной среды.

Цель нашего проекта мы обозначили создание образовательного пространства, позволяющего обеспечить личностный рост обучающегося с учетом его интересов, потребностей, способностей и подготовку к полноценному участию в общественной жизни в условиях информационного общества. Конкретно, это предполагает создание гибкой системы построения персональных траекторий обучения, в центре которых оказывается ученик, находящийся в ситуации выбора и построения собственной образовательной траектории при педагогическом сопровождении в условиях информационного пространства общеобразовательной школы.

Из цели плавно вытекают следующие конкретные задачи: реализация персональных образовательных траекторий; построение и совершенствование информационного пространства; повышение профессиональной компетенции педагогов.

Конкретным итогом нашей работы должно стать создание оптимально эффективного сетевого взаимодействия, в рамках которого будут реализовываться индивидуальные траектории обучения. Уже можно говорить об определенной дессиминации опыта, который получил пока еще только теоретическое воплощение в программе формирования и реализации персональных траекторий обучения в информационном пространстве школы, но является благодатной почвой для дальнейших исследований и основой для практической деятельности в данном направлении.

Список использованной литературы:

1. Инклюзивное образование в России. Детский фонд «ЮНИСЕФ». – М.: Бест-принт, 2011.

2. Каганов об инклюзии: школа должна уметь обучать всех. – URL.: http://ria.ru/adaptation/20150406/1056835472.html (дата обращения: 30.05.2016).

3. Мухамидиянова Г.Ф., Усманова С.П. Инклюзивное образование: содержание и практика / Г.Ф. Мухамидиянова, С.П. Усманова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. - №1(50). – URL.: http://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-soderzhanie-i-praktika (дата обращения: 1.06.2016).

© Э.Л. Миронова

СПЕЦИФИКА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕНИЯ ПО ЗДОРОВЬЮ

Резапкина Галина Владимировна,
старший научный сотрудник
ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления»,
ФГАУ «Федеральный институт развития образования»
г. Москва, Россия
E-mail: 5233942@mail.ru

Аннотация. В статье затронуты вопросы специфики профориентационной работы с подростками, имеющими ограниченные

возможности здоровья; перечислены сложности, которые могут возникнуть при организации и проведении профориентационной работы; представлен алгоритм проведения консультации по выбору профессии.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, психолого-педагогическое обследование социально-психологическое консультирование.

THE SPECIFICITY OF CAREER GUIDANCE WITH TEENAGERS HAVING HEALTH RESTRICTIONS

Rezapkina Galina,
Senior Researcher of Academy of Social Management,
Federal Institute of Education Development
Moscow, Russia

Abstract. The article touches upon the questions of the specificity of career guidance to teenagers with limited opportunities of health; lists the difficulties that can arise when organizing and conducting career guidance; presents an algorithm for advice on the choice of profession.

Key words: disabilities, professional orientation, professional self-determination, psycho-pedagogical study of the socio-psychological counseling.

Профориентационную работу с подростками, имеющими ограниченные возможности здоровья, осложняет неоднородность состава группы (класса) по психологическим, познавательным, эмоциональным особенностям учащихся, поэтому начинать ее следует с изучения специфики их заболеваний. Ниже приводится классификация основных групп лиц с ОВЗ [1].

Нарушения слуха.

Тугоухость – стойкое понижение слуха, вызывающее затруднения в восприятии речи. Тугоухость может быть выражена в различной степени — от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости.

Глухота – наиболее резкая степень поражения слуха, при которой разборчивое восприятие речи становится невозможным. Глухие люди имеют глубокое, стойкое двустороннее нарушение слуха, приобретенное в раннем детстве или врожденное.

Нарушения зрения.

Незрячие – это лица с остротой зрения от 0 (0%) до 0,04 (4%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками, лица с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, т.е. 100%), у которых границы поля зрения сужены до 10–15 градусов или до точки фиксации.

Слабовидящие – это лица с остротой зрения от 0,05 (5%) до 0,4 (40%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками.

Лица с пониженным зрением или *пограничным зрением* между слабовидением и нормой имеют остроту зрения от 0,5 (50%) до 0,8 (80%) на лучше видящем глазу с коррекцией.

Нарушения речи. У лиц с нарушениями речи могут быть психофизические отклонения различной выраженности, вызывающие расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи. От других категорий лиц с особыми потребностями их отличают нормальный биологический слух, зрение и полноценные предпосылки интеллектуального развития. Выделение этих признаков необходимо для отграничения от речевых нарушений, отмечаемых у детей и подростков с умственной отсталостью, задержкой психического развития (ЗПР), слепых и слабовидящих, слабослышащих и др.

Нарушения опорно-двигательного аппарата (ОДА). В группу «нарушение опорно-двигательного аппарата» входят двигательные расстройства органического и периферического происхождения. Наиболее распространенным нарушением ОДА являются последствия ДЦП. К вторичным нарушениям ОДА относится травматическая болезнь спинного мозга. Двигательные расстройства характеризуются нарушениями координации, темпа движений, ограничением их объема и силы и приводят к полному или частичному нарушению работы скелетно-мышечной системой.

Задержка психического развития (ЗПР). Задержка психического развития – это психолого-педагогическое определение наиболее распространенного отклонения в психофизическом развитии. К ЗПР относятся случаи замедленного психического развития (задержка темпа психического развития) и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей умственной отсталости. ЗПР часто осложняется различными негрубыми, но стойкими нервно-психическими расстройствами, нарушающими интеллектуальную работоспособность.

Умственная отсталость. Лица с умственной отсталостью имеют стойкое, необратимое нарушение психического развития, прежде всего интеллектуальное, возникающее на ранних этапах онтогенеза вследствие органической недостаточности центральной нервной системы (ЦНС).

Аутизм. Аутизм в настоящее время рассматривается как особый тип нарушения психического развития. При аутизме нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. Общими для детей-аутистов являются трудности установления контактов с другими людьми и стереотипность поведения.

Комплексные нарушения. К комплексным нарушениям развития относят сочетания двух или более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.), например, сочетание глухоты и слабовидения, умственной отсталости и слепоты, нарушения опорно-двигательного аппарата и речи. В качестве синонимов используются термины «сложный дефект», «сложные аномалии развития», «сочетанные нарушения», «комбинированные нарушения», «сложная структура дефекта», «сложная структура нарушения», «множественное нарушение».

Уровень психического развития подростков с ОВЗ зависит не только от времени возникновения, характера и степени выраженности первичного нарушения развития, но и от качества предшествующего обучения и воспитания. Диапазон различий в развитии подростков с ОВЗ очень велик: от детей, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимыми и тяжелыми поражениями ЦНС; от детей, способных при специальной поддержке обучаться на равных со сверстниками, до детей, нуждающихся в индивидуальной программе образования.

Все эти особенности осложняют профориентационную работу: сложности возникают как на этапе подбора методического инструментария для диагностики, так и при выборе профиля профессиональной подготовки подростков с ОВЗ.

Профконсультирование и профориентация для подростков с ОВЗ имеют свою специфику, однако разработка современных моделей профессионального самоопределения молодых людей с ОВЗ началась только в последнее время и представлена пока схематично.

При организации и проведении профориентационной работы необходимо учитывать, что младшие подростки с ОВЗ характеризуются повышенной утомляемостью, а старшие – более энергичны. У младших подростков еще не завершилась перестройка организма, а старшие уже адаптировались к

произошедшим в их организме биологическим и гормональным изменениям. Младшие подростки стремятся подражать сверстникам – быть как все, а старшие – выделиться, отличаться от товарищей. Существенно различаются также юноши и девушки этого возраста.

Профессиональная ориентация подростков с ОВЗ предполагает следующие виды работы:

1) анализ результатов медико-психологического обследования (в связи с наличием главного дефекта в развитии различных нарушений в психическом здоровье);

2) психолого-педагогическое обследование (поскольку в процессе обучения, воспитания, развития возникают специфические трудности);

3) социально-психологическое консультирование, помогающее подростку с ОВЗ включаться как в малые группы, так и в более широкое социальное окружение.

Подросток с ОВЗ имеет индивидуальные мотивы и стимулы, его активность направлена на адаптацию и самореализацию, он может нести ответственность за свою жизнь в условиях ограниченных возможностей. Необходимым условием профессиональной ориентации подростков с ОВЗ является их желание получать помощь в вопросах, обусловленных психологическими причинами, готовность принять ответственность за свое профессиональное будущее.

Границы этой ответственности варьируются от высокой активности и самостоятельности до инфантильности и полной психологической зависимости от других. Поскольку инфантильность часто встречается у подростков с ОВЗ, в ходе профориентационной работы необходимо активизировать активность и ответственность консультируемого с помощью специальных приемов и техник, в том числе тренингов по отработке профессионально значимых навыков, ролевых игр, позволяющие примерить различные профессиональные роли, просмотра и обсуждения видеоматериалов. Большое значение имеет привлечение к этой работе педагогов и родителей подростков с ОВЗ.

В работе с подростками, имеющими ОВЗ, педагог-психолог должен придерживаться определенных принципов:

- умения проявлять эмпатию, рефлексию, приятие;

- терпимость и уважение по отношению к лицам с ОВЗ, их надеждам и опасениям;

- безоценочному принятию суждений подростков с ОВЗ;

- готовности к работе со специалистами смежных областей (дефектологами, психиатрами, педиатрами, невропатологами и др.).

Необходимо учитывать, что подростки с ОВЗ очень чувствительны не только к содержанию, но и к форме любого высказывания.

Информирование о результатах профдиагностики подростков с ОВЗ нужно начинать с позитивной информации. Сведения о возможных профессиональных ограничениях в выборе профессий, которая может вызывать у подростков с ОВЗ негативные эмоции, лучше дать в середине общения.

Методический инструментарий для профессиональной диагностики должен быть адекватен уровню развития и особенностям здоровья подростка с ОВЗ. При выборе профессии необходимо учитывать его типологические, индивидуально-личностные особенности и перспективы развития самого подростка.

Важной задачей комплексной профориентации является формирование у подростков с ОВЗ профессионального выбора и мотивации к деятельности, адекватной их возможностям, так как они испытывают трудности следующего характера:

- из-за ограничений в познании окружающего мира часто недостаточно сформированы их представления о видах профессиональной деятельности;

- нереалистичная самооценка;

- ориентация на получение престижных профессий может затруднить трудоустройство из-за высокой конкуренции на рынке труда;

- составление профпланов затруднено из-за дефицита специализированных учебных заведений, позволяющих получить избранную профессию.

Учитывая эти особенности, необходимо соблюдать принцип соответствия выбираемой профессии интересам, склонностям, способностям и возможностям подростка, соотнесенным с реальным состоянием его здоровья и имеющимися ограничениями. Кроме того, подросток должен осознавать перспективы профессиональной самореализации.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГАУ ФИРО проекта №27.293.2016/НМ по теме «Анализ регионального опыта организации профессиональной ориентации обучающихся в общеобразовательных организациях. Отбор и распространение успешного опыта профессиональной ориентации обучающихся в общеобразовательных организациях».

Список использованной литературы:

1. Малофеев Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 2010. - №1.

© Г.В. Резапкина

ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ АДАПТИВНОЙ ШКОЛЫ

Рябиченко Анастасия Вильгельмовна,
воспитатель адаптивной школы-интерната № 7 Омской области,
г. Омск, Россия
E-mail: nastya220479@mail.ru

Аннотация. В статье отмечается, что в настоящее время осуществляется распространение инклюзивных практик. В результате дети с нарушенным развитием могут обучаться вместе со здоровыми сверстниками. Подчёркивается, что необходимо обеспечить сопровождение инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра. В сопровождении должны участвовать специалисты разного профиля.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, адаптивная школа, особые образовательные потребности, расстройства аутистического спектра (РАС).

THE EXPERIENCE OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE PRESCHOOL ROOM ADAPTIVE SCHOOL

Ryabichenko Anastasiya,
Educator of Adaptive Boarding School №7 Omsk region
Omsk, Russia

Abstract. The article is noted that at the present time inclusive practices are diffusing. As a result, the children with developmental disorders can study together with healthy peers. It is emphasized that it is necessary to provide the support of

inclusive education for children with autism spectrum disorders. This support should involve the specialists of different fields.

Key words: inclusion, inclusive education, children with disabilities, adaptive school, special educational needs, autism spectrum disorders (ASD).

Современный этап развития российской системы образования характеризуется активным распространением инклюзивных практик, в том числе в дошкольных организациях. В работах исследователей последнего десятилетия отмечается, что именно дошкольный возраст наиболее благоприятен для интеграции ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательную среду сверстников, не имеющих нарушений в развитии (Э.И. Леонгард, Н.Д. Шматко, Т.Ю. Четверикова, О.С. Кузьмина и др.).

Э.И. Леонгард отмечает, что развитие инклюзивных процессов, интеграцию детей с ОВЗ следует рассматривать как нормализующий фактор жизнедеятельности социума [4]. Н.Д. Шматко подчёркивает, что инклюзия – это закономерный процесс в системе образования. Кроме того, автор раскрывает условия, реализация которых содействует успешному совместному воспитанию и обучению детей с ОВЗ и нормально развивающихся дошкольников [6]. Т.Ю. Четвериковой, О.С. Кузьминой и др. исследователями описаны подходы к удовлетворению особых образовательных потребностей обучающихся и воспитанников с различными нозологиями [3], а также современные положительные и отрицательные практики внедрения инклюзивного образования [5]. В частности, О.С. Кузьминой презентуется довольно оригинальный опыт функционирования дошкольного инклюзивного центра. В этом центре ребёнок с той или иной патологией не просто интегрирован в общеобразовательную группу, а своевременно и регулярно получает необходимую ему коррекционную помощь со стороны квалифицированных специалистов [2].

Как правило, дошкольные инклюзивные практики реализуются в массовых (инклюзивных) яслях, детских садах либо в аналогичных организациях комбинированного вида. Опыт дошкольного инклюзивного образования, описываемый в данной статье, несколько иной. Так, три года назад на базе специальной (коррекционной) школы-интерната для глухих детей г. Омска (ныне – адаптивная школа-интернат №7, предназначенная для разных категорий детей с ОВЗ) стало функционировать дошкольное отделение. Оно предназначалось для воспитанников с нормальным психофизическим

развитием. В частности, использовались резервы помещения адаптивной школы, чтобы решить проблему нехватки мест в детских садах для здоровых детей.

Такое специально созданное дошкольное отделение оказалось привлекательным для семей, в которых растут дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), в том числе для семей с двумя детьми, один из которых здоровый, а второй с патологией в развитии. Именно запросы родителей определили специфику последующего функционирования дошкольного инклюзивного отделения на базе адаптивной школы-интерната.

Педагогические работники, поддерживая инициативу семей, большое внимание уделили вопросам профессиональной готовности к инклюзивной практике. К примеру, был изучен отечественный и зарубежный опыт интеграции детей с РАС в среду здоровых сверстников; проанализированы особые образовательные потребности этих детей, в том числе в аспекте речевого развития, что нашло отражение в оригинальном научном исследовании С.Н. Викжанович [1].

Охарактеризуем опыт инклюзивного дошкольного образования, приобретённый коллективом названной организации. Отметим, что на запускающем (пилотном) этапе этой работы было установлено тесное взаимодействие с семьями воспитанников; консолидированы усилия всех специалистов, уточнён их функционал. Так, воспитатель и учитель-дефектолог осуществляют диагностику детей с ОВЗ; совместно с педагогом-психологом и медицинским персоналом определяются наиболее приемлемый для воспитанника режим пребывания в организации; разрабатываются и реализуются индивидуальные программы развития.

Занятия в дошкольном инклюзивном отделении с детьми с ОВЗ проводятся в различных формах: групповой, подгрупповой (малыми группами) и в индивидуальной.

Групповая работа реализуется в соответствии с планом воспитателя и иных специалистов. К примеру, с целью освоения детьми образовательных областей «Познание» и «Коммуникация» воспитатель и учитель-дефектолог проводят комбинированные занятия с участием всех без исключения воспитанников (как здоровых, так и с ОВЗ). Аналогичным образом проводятся занятия в рамках образовательных областей «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество». В свою очередь, педагог-психолог и воспитатель группы организуют совместную работу по освоению детьми образовательных областей «Социализация» и «Безопасность».

Подгрупповая работа, на наш взгляд, наиболее полезна, поскольку позволяет обеспечить оказание адресной помощи каждому ребёнку с ОВЗ, научить его конструктивному взаимодействию со сверстниками и взрослыми. В частности, дошкольники с РАС осваивают приемлемые навыки поведения в детском коллективе, учатся действовать последовательно, ждать своей очереди для осуществления того или иного действия, выполнять какую-либо деятельность не просто параллельно, а совместно с другими детьми (в первую очередь, со здоровыми). Большое внимание уделяется развитию у детей с РАС коммуникативных умений. Это осуществляется с учётом характера трудностей, присущих вербальному общению воспитанников названной категории.

Помимо учителя-дефектолога и воспитателя подгрупповые занятия в дошкольном инклюзивном отделении проводят музыкальный руководитель и специалист по физической культуре.

Все педагогические работники, вне зависимости от их профиля и функционала, стремятся к тому, чтобы контакты между здоровыми детьми и их сверстниками с РАС исключали формальный характер и способствовали приобретению всеми воспитанниками положительного опыта межличностного общения.

Индивидуальная работа осуществляется с учётом результатов входной, текущей и промежуточной диагностики каждого ребёнка с ОВЗ. Участие в диагностическом обследовании воспитанников принимает междисциплинарная команда специалистов. Полученные результаты диагностики обсуждаются, анализируются, в корректной форме доводятся до сведения родителей воспитанников. В свою очередь, родители дополняют полученные сведения и при необходимости вносят коррективы. Благодаря этому своевременно выявляются особые образовательные потребности дошкольников с ОВЗ, разрабатывается, а затем реализуется персонифицированная программа развития ребенка. В ходе индивидуальных занятий большое внимание уделяется развитию у детей речи и неречевых психических процессов при активной опоре на сохранные анализаторные системы ребёнка.

Отметим, что воспитателем группы, задействованным в реализации инклюзивной практики дошкольников с ОВЗ, регулярно оформляются и обновляются «информационные уголки», в которых размещаются полезные сведения для всех участников образовательного процесса. Такая работа способствует поддержке инклюзивного дошкольного образования, позволяет формировать у участников образовательного процесса толерантное отношение

к лицам с ОВЗ, что особенно важно в отношении семей, воспитывающих здоровых детей.

Накопленный опыт даёт основания сделать вывод о том, что слаженная деятельность специалистов, основанная на взаимопонимании, тесном сотрудничестве и взаимодействии друг с другом и семьями, командная работа способствует повышению качества образовательного процесса и созданию благоприятного эмоционального климата, что принципиально важно для дошкольников с ОВЗ, интегрированных в среду здоровых сверстников.

Список использованной литературы:

1. Викжанович С.Н. Характеристика системного недоразвития речи при расстройствах аутистического спектра / С.Н. Викжанович // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. - №8 (52). – С. 294-305.

2. Кузьмина О.С. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном инклюзивном центре /О. С. Кузьмина // Учиться и жить вместе: Современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Международная научно-практическая конференция ЮНЕСКО / Под ред. Н.М. Прусс, Ф.Г. Мухаметзяновой. – Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2014. – С. 347-354.

3. Кузьмина О.С. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография / О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалева, Т.Ю. Четверикова. – Омск: Издатель-Полиграфист, 2014. – 242 с.

4. Леонгард Э.И. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья как нормализующий фактор жизнедеятельности социума / Э.И. Леонгард // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. - №2. – С. 3-6.

5. Четверикова Т.Ю. Феномены практики инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / Т.Ю. Четвертакова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. - № 8(52). – С. 226-242.

6. Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников / Н.Д. Шматко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. - № 5. – С. 12-19.

© А.В. Рябиченко

УСПЕШНЫЕ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЕ

Старовойт Наталья Васильевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики и образовательных технологий
ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта»
г. Калининград, Россия
E-mail: NStarovoit@kantiana.ru

Аннотация. В статье описываются методы формирования инклюзивной культуры в школе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная культура, инклюзивная школа, методы.

SUCCESSFUL PRACTICE OF DEVELOPING INCLUSIVE CULTURE IN THE SCHOOL

Starovoit Natalia,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and
Educational Technology of Chair
Immanuel Kant Baltic Federal University (IKBFU)
Kaliningrad, Russia

Abstract. This article describes the methods of forming the inclusive culture at a school.

Key words: inclusive education, inclusive culture, inclusive school, methods.

Формирование инклюзивной культуры в образовательной организации рассматривается исследователями и практиками в качестве задачи, решение которой лежит в основании инклюзии и включает в себя принятие ценностей уважения разнообразия, терпимости к различиям, сотрудничества, поощрения достижений каждого и создание на их основе включающего сообщества [1, 15-16].

Ученые по-разному трактуют понятие «инклюзивная культура». Это: 1) особая философия, согласно которой ценности, знания об инклюзивном образовании и ответственность приняты и разделены между всеми участниками

данного процесса; 2) часть общей школьной культуры, направленной на обеспечение поддержки ценностей инклюзии, высокий уровень которой способствует повышению эффективности процесса инклюзии в целом; 3) уникальный микроклимат доверия, способствующий развитию взаимозависимых отношений семьи и школы, позволяющих избежать конфликтных ситуаций и нанести потенциальный вред каждому участнику процесса; 4) особая инклюзивная атмосфера, в которой внедряемые модификации адаптированы к потребностям определенной школы и органично вплетены в ее общую структуру, а также педагогам предоставлена возможность получения разнообразной поддержки, как со стороны администрации, так и со стороны других педагогов, позволяет снизить риск возникновения многих противоречий; 5) фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается, аккумулируется обществом, обеспечивая возможность достижения высоких результатов в соответствии с целями инклюзивного образования и обеспечивая сохранность, принятие, сотрудничество и стимулирование непрерывного совершенствования педагогического сообщества и общества в целом [2, 73-74].

В рамках данной статьи под инклюзивной культурой будем понимать образовательные отношения сотрудничества, принятия Иного, базирующиеся на общих инклюзивных ценностях.

По мнению психологов, в частности главного редактора журнала Школьный психолог» Марины Чибисовой, очень важно, каким образом организована работа в коллективе, где есть ребенок с особенностями, потому что инклюзивной делает группу детского сада /школьный класс не просто присутствие такого ребенка, но определенным образом простроенная взрослыми работа. Если ребенка просто поместить в этот коллектив и не вести никакой работы, не помогать детям выстраивать взаимодействие, то никакого результата от инклюзии не будет. Более того, могут быть прямо противоположные последствия.

Отечественные педагоги активно используют тренинги, дискуссии, уроки Доброты, обсуждения фильмов и другие средства формирования у детей и подростков уважительного отношения к Инаковости. Поиск новых психолого-педагогических средств продолжается. В связи с этим интересен опыт зарубежных исследователей и учителей, поскольку реализация идей социальной и образовательной инклюзии в европейских странах и США

началась раньше, чем в нашей стране. В данной статье использованы материалы с англоязычных сайтов.

Направления работы по формированию у школьников толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту – ОВЗ) перечислены в статье «Creating awareness regarding disabilities: problems and challenges»:

- формирование понимание самого понятия инвалидности; работа по разъяснению смысла данного явления и того, что ограниченные физические возможности не является отражением самой личности человека;

- непосредственная работа и общение с людьми, имеющими инвалидность;

- разъяснение различных видов инвалидности, которые ребенок может встретить в обществе, в особенности среди одноклассников;

- формирование у ребенка внутренней концепции социального равенства независимо от физических возможностей людей [3].

В качестве примера приводится занятие на тему «Выдающиеся люди с ограниченными физическими возможностями». Дж. Браун пишет: «Вы можете быть удивлены тем, что дискуссия о знаменитых людей с ограниченными возможностями может быть гораздо более вдохновляющей и эффективной, чем любой самый продуманный доклад учителя на тему инвалидности» [3]. Предлагается использовать истории успеха президента США Франклина Д. Рузвельта, ученого Стивена Хокинга и музыканта Стиви Уандера. Каждый из них смог достичь больших успехов в карьере, несмотря на инвалидность и существующие в обществе предубеждения. Просмотр фильмов об успешных людях с ОВЗ поможет укрепить у детей понимание того, что человек может достичь успеха, несмотря на свои недостатки.

Наряду с широко известными приемами (выступления, дискуссии, коммуникативные тренинги, проектно-ориентированные командные работы, беседы с детьми и родителями) канадские педагоги предлагают использовать такой прием формирования толерантного отношения к людям с ОВЗ, как «месяц инклюзивного образования». На всей территории Канады он проводится в феврале и предполагает проведение во всех школах курса занятий для учителей, родителей, детей по повышению уровня осведомленности в области инклюзивного образования и проблем людей с ОВЗ.

В подготовке и проведении занятий участвуют специалисты различных ассоциаций и социальных служб по внедрению инклюзивного образования в Канаде, непосредственно учителя школ, дети, обучающимися в школе, и

родители детей с ограниченными возможностями здоровья. «Месяц инклюзивного образования» является инициативой объединения «Инклюзивное образование Канады», которая включает в себя множество ассоциаций, социальных служб, отдельных специалистов, профессоров, консультантов в области инклюзивного образования. Данным объединением разработаны специальные плакаты по инклюзивному образованию, которые распространяются по всем школам страны, предлагаются курсы лекций по инклюзивному образованию, его преимуществах и позитивных сторонах. В течение данного месяца на сайте выкладываются различные видеосерии образовательных историй по вопросам данной области, проводятся онлайн семинары и консультации.

По мнению американского исследователя А. Милсома, автора статьи «Creating Positive School Experiences for Studentswith Disabilities», «учителя обязаны помогать детям развивать отношения сотрудничества, понимая, что только совместная работа и непосредственное сотрудничество могут сформировать у детей позитивные взаимоотношения с одноклассниками с ограниченными возможностями. Учителю необходимо внедрять в занятия четко структурированные элементы, направленные на развитие у детей навыков успешного взаимодействия друг с другом» [5]. Наиболее эффективно данные навыки, по мнению автора, развивают проблемно-ориентированные задания и игры, выполняемые группами детей, в каждую из которых обязательно включены и дети с ограниченными возможностями. Решение общей задачи или проблемы помогает сплотить коллектив детей и минимизировать акцент на ограниченности возможностей некоторых его элементов. Также предполагается активная работа тьюторов по просвещению обычных детей в области проблем людей с ОВЗ, а также их помощь в отработке конкретных навыков взаимодействия с данной категорией детей. Ученый подчеркивает, что само наблюдение детей за корректным и доброжелательным отношением учителя к людям с ограниченными возможностями является действенным способом формирования толерантного отношения к этим людям у детей в классе.

Другой американский ученый Л. Левинсон в статье «Disability Awareness: We're In It Together» [4], опубликованной в журнале «Teaching Tolerance», описывает такой прием формирования толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ, как проектно-ориентированная инклюзия (project-basedinclusion), предполагающая совместную работу детей над определенным проектом в течение длительного периода времени.

В книге К.А. Вилльямса «Disability Awareness: 24 Lessons for the Inclusive Classroom» [6] представлены планы уроков для инклюзивных классов, целью которых является сплочение обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями, налаживание более тесного и доброго взаимодействия между всеми членами класса, а также информирование обычных детей об особых потребностях детей с ОВЗ в игровых и интерактивных формах.

На основе проведенного обзора зарубежных публикаций можно заключить, что для формирования инклюзивной культуры в школе (классе) важно использовать комплекс психолого-педагогических средств, стимулирующих когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты толерантности.

Список использованной литературы:

1. Бут Т. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Воган; пер. с англ. И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, под общ. ред. М. Перфильевой. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: http://perspektiva-inva.ru.

2. Сигал Н.Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт / Н.Г. Сигал // Вопросы педагогики и психологии: теория и практика: сборник материалов Международной научной конференции (Россия, г. Москва, 26-28 июня 2014 г.) [Электронный ресурс] / под ред. проф. В.И. Писаренко. – Киров: МЦНИП, 2014. – С. 73-79. – Режим доступа. – URL: http://books.google.ru.

3. Brown J. Creating awareness regarding disabilities; problems and challenges / J. Brown// Students for Disability Awareness. – 2013. – №9. – Режим доступа. – URL:http://www.wwusda.org/creating-awareness-regarding-disabilities-problems-and-challenges.html.

4. Lewinson L. Disability Awareness: We're In It Together / L.Lewinson // Teaching tolerance. – 2009. – Режимдоступа. – URL:http://www.tolerance.org.

5. Milsom A. Creating Positive School Experiences for Students with Disabilities / A. Milsom // Professional School Counseling Journal. – 2006. - №10(1). – P. 66-72.

6. Williams K.A. Disability Awareness: 24 Lessons for the Inclusive Classroom / K. A. Williams. – Portland:Walch Publishing, 2000. – 121 p.

© Н.В. Старовойт

АДАПТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

Сунцова Александра Сергеевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
г. Ижевск, Россия
E-mail: st.ped@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются практические аспекты организации инклюзивной образовательной среды посредством применения адаптивных технологий; представлено краткое описаниекомплекса адаптивныхтехнологий как средства сопровождения детей и педагогов в образовательном процессе школы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, адаптивные технологии.

ADAPTIVE TECHNOLOGY IN THE INCLUSIVE SCHOOL

Suntsova Alexandra,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and educational psychology
Federal State Budget Institution of Higher Education
«Udmurt State University»
Izhevsk, Russia

Abstract. This article studies the practical aspects of organization of inclusive education environment through the application of adaptive technologies; there is a short description of the complex of adaptive technologies as a mean of support for children and teachers in school educational process.

Key words: inclusive education, inclusive educational environment, adaptive technology.

Модернизация образования в Российской Федерации нацелена на обеспечение адекватных условий обучения и воспитания всем категориям обучающихся, в том числе и детям, испытывающим разного рода трудности в процессе школьного обучения в связи с состоянием здоровья. Речь идет об

инклюзивном образовании как образовании, предоставляющем необходимые ресурсы для развития личности. Включение ребенка с особыми образовательными потребностями предъявляет новые требования к организации образовательной среды учреждения. Изменение касается ценностных, технологических, организационно-методических, нравственно-психологических и других параметров. Возникает множество вопросов относительно качественных и количественных характеристик среды, достаточных и благоприятных для социализации и образования ее участников.

Интенсификация процесса обучения в современной школе постоянно актуализирует проблему адаптации ее участников для психолого-педагогической науки и практики. Ключевой характеристикой и основополагающим принципом адаптации выступает взаимодействие как категория, отражающая процессы воздействия различных субъектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого [3].

Таким образом, адаптация предполагает не только освоение личностью среды, но и изменение среды под влиянием личности.Возникает проблема организации адаптивной образовательной среды, способной приспосабливаться к ребенку. Инструментом приспособления среды могут являться ассистивные (использование современных технических средств, обеспечивающих комфортный доступ ребенку с физическими ограничениями к образованию) и адаптивные технологии обучения и социализации, построенные по принципу гибкости и вариативности с учетом разнообразных потребностей и возможностей обучающихся. В совокупности их применение обусловливает повышение реабилитационного, здоровьесберегающего потенциала образовательной среды.

В современной психолого-педагогической науке и практике понятие «образовательная среда» широко используется при обсуждении условий обучения и воспитания. Образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [5]. Образовательная среда интересна своим функциональным назначением, с точки зрения качества предоставляемых ею образовательных возможностей для эффективного саморазвития ее субъектов. В контексте рассмотрения проблем инклюзивного образования понятие среды приобретает особую значимость. Инклюзивная средапредполагает решение проблемы социализации детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного

пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование учебного процесса, профессионально-личностную готовность педагогов, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по возможности, полное участие в жизнедеятельности коллектива [2].

На основе работ Е.А.Климова, В.А. Ясвина, С.В. Тарасова, в которых предложены составляющие образовательной среды учреждения, мыпредставили структуру инклюзивной образовательной среды как пространства социализации и обучения детей с особыми потребностями:

- *пространственно-предметный компонент* (материальные возможности учреждения – доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными техническими средствами и системами, соответствующими особым образовательным потребностям детей);

- *содержательно-методический компонент* (возможность обучения по адаптированной образовательной программе, вариативность и разноуровневость содержания образования, гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств, психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования);

- *коммуникативно-организационный компонент* (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в интегрированной группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов) [5].

Указанный подход к построению инклюзивной среды реализуется в средней общеобразовательной школе № 77 г. Ижевска. Всего в школе обучается 700 детей, в том числе 9 детей с нарушениями слуха (дети протезированы кохлеарными имплантами или слуховыми аппаратами), 34 ребенка имеют статус инвалидности по различным заболеваниям. Школа имеет статус Республиканской инновационной площадки по теме «Социализация детей с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования». Адаптационный потенциал инклюзивной образовательной средыреализуется посредством комплекса адаптивных технологий, имеющих здоровьесберегающий характер. В основе адаптивных технологий лежит метод комплексного сопровождения субъектов образования, реализующего четыре функции: диагностика возникающих у ребенка, учителя, родителей проблем; поиск информации о сути проблемы и способах ее разрешения; консультации

на этапе планирования решения проблемы; помощь на этапе реализации решения проблемы.

Специалистами школы разработаны и апробируются следующие комплексные адаптивные технологии сопровождения субъектов образовательного процесса:

- *Технология коррекционной поддержки ребенка и учителя*. Сурдопедагог и логопед сопровождают развитие детей с речевыми затруднениями и с нарушениями слуха с использованием FM-системы, компьютерного логотренажера, методических комплектов для реабилитации детей с различными нарушениями (разработки СУВАГ). Работа направлена на развитие речевой деятельности детей и на помощь в осмыслении учебного материала, носит пропедевтический или закрепляющий характер. Так же осуществляется помощь учителям в организации занятий, выборе заданий, способов передачи информации и организации индивидуальной, групповой и самостоятельной познавательной деятельности детей. Взаимодействие направлено на повышение профессиональной готовности учителя инклюзивного класса.

- *Технология сопровождения учебно-познавательной деятельности детей*. Учитель внедряет компьютерные технологии в учебный процесс, что повышает эффективность освоения образовательной программы. На уроках по необходимости используется звукоусиливающая аппаратура, позволяющая ребенку выделять речь учителя из окружающих звуков, что улучшает качество восприятия информации. Дидактические технологии основаны на дифференциальном и индивидуальном подходах, предполагающих вариативность заданий, их разноуровневый характер по степени сложности, что способствует минимизации стрессогенности учебных ситуаций, содействует освоению учебной программы детьми с различными стартовыми возможностями. В начальной школе началось использование мультимедиапродуктов, выполняющих функции индивидуальной помощи ребенку в процессе обучения.

- *Технология включения детей в воспитательное пространство класса и школы*. Классные руководители, педагог-организаторосуществляют пошаговое включение детей в различные виды деятельности в соответствии с возможностями. Основным ориентиром выступает создание ситуаций успешности, развитие навыков коммуникации. К организации мероприятий привлекаются студенты, будущие педагоги-психологи, которые проводят занятия, направленные на развитие межличностных отношений детей, повышение групповой сплоченности, помощь в понимании и принятии детьми

особенностей друг друга. Деятельность в формате данной технологии расширяет сферу коммуникации детей, способствует самопринятию, развивает социальные способности.

- *Технология психологической поддержки*. Психолог использует мультисенсорную среду (сенсорную комнату), наполненную различного рода стимуляторами, воздействующими на органы зрения, слуха, обоняния, осязания. Пребывание в сенсорной комнате способствует улучшению эмоционального состояния, снижению беспокойства и агрессивности, снятию нервного возбуждения и тревожности, активизации мозговой деятельности, ускорению восстановительных процессов после заболеваний. Целью психологической работы является сохранение и укрепление психофизического и эмоционального здоровья учащихся и педагогов, развитие коммуникативной сферы через использование возможностей мультисенсорной среды. В процессе здоровьесберегающей технологии с использованием сенсорной комнаты решаются следующие з**адачи:***восстановление психоэмоционального статуса (статокинетический баланс психических процессов); развитие умения выражать свои эмоции (психомоторное взаимодействие с внешним миром); перестройка коммуникативного поведения (приобретение навыков гибкого взаимодействия с использованием языка невербальных сигналов, стремление к диалогу); стабилизация эмоционального состояния, снижение уровня тревожности и агрессии (произвольная регуляция и смыслообразующая функция психомоторных процессов).*

Занятия в сенсорной комнате организуются в следующих направлениях:

- релаксационные упражнения для детей и взрослых, которые уменьшают тревожное состояние, снижают агрессию, обучают саморегуляции;

- использование стимулирующих упражнений, направленных на активацию и развитие у детей младшего школьного возраста сенсорных функций: зрительного и слухового восприятия, осязания и пространственного восприятия;

- непосредственно общение, которое имеет огромное значение для общего психологического развития человека, развития его самооценки и становления как личности.

Адаптивные технологииреализуются в педагогическом процессе одновременно,деятельность специалистов осуществляется по принципу командного способа работы, что предполагает совместное построение целей и задач деятельности в отношении каждого ребенка, совместное обсуждение особенностей ребенка, его возможностей, процесса его движения в развитии и

освоении социально-педагогического пространства.Родители так же являются полноправными членами команды, поэтому им предоставлена возможность принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и проектирования.

Одним из основных целевых компонентов в работе школьной команды является формирование опыта позитивных социальных отношений. Параметром инклюзивной образовательной средынаряду с доступностью, можно считать ее психологическую безопасность, когда большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокие показатели индекса защищенности и удовлетворенности взаимодействием. Эффективность адаптивных технологий как средства построения безопасной среды школы подтверждается систематическим мониторингом познавательного, эмоционального, личностного развития детей, процесса их межличностного взаимодействия, показателей здоровья. Анализ результатов показывает, что дети с нарушенным слухом наряду со всеми осваиваютобщеобразовательную программу, овладевают совокупностью требуемых компетенций, приняты школьным сообществом.

Списокиспользованной литературы:

1. Довга Т.Я. Адаптация учебного процесса в начальной школе с учетом индивидуальных особенностей умственной работоспособности учащихся / Т.Я. Довгова, Е.В. Неворова// Научный диалог. – 2013 -№2 (14): Педагогика. – С.110-121.

2. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие/Отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. – М.:МГППУ, 2013. – 324с.

3. Симанова Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся: монография / Г.И. Симанова. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. – 320с.

4. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: метод. пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156с.

5. Сунцова А.С. Теория и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие / А.С. Сунцова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110с.

6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 1997.

© А.С. Сунцова

НЕОБОСНОВАННЫЕ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Четверикова Татьяна Юрьевна,
заведующий кафедрой специальной педагогики
«Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия
E-mail: nika_unreal@mail.ru

Аннотация. Статья знакомит с современными практиками инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью. Отмечается необоснованность этих практик. Это обусловлено тем, что при умственной отсталости ребёнок не может достичь уровня общего и речевого развития, близкого к возрастной норме. Содержание образования, реализуемое в массовой школе, не ориентировано на удовлетворение особых образовательных потребностей этих школьников. В результате дети с умственной отсталостью не могут успешно овладевать необходимым минимумом академических знаний и социальными компетенциями.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, умственная отсталость, массовая школа, особые образовательные потребности.

UNFOUNDED THE PRACTICE OF INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Chetverikova Tatiana,
Head of the Department of Special Pedagogy
Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russia

Abstract. The article introduces contemporary practices of inclusive education of students with mental retardation. It is noted the invalidity of these practices. This is because in mental retardation, the child can not reach the level of General and speech development, close to the age norm. The content of education that can be implemented in mass school is not focused on meeting the special educational needs of these students. As a result, children with mental retardation are unable to successfully acquire necessary academic knowledge and social competences.

Key words: inclusion, inclusive education, mental retardation, mass school, special educational needs.

Развитие инклюзивного образования является важной задачей современной педагогической теории и практики. Безусловно, значительная часть школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) может успешно обучаться совместно со здоровыми сверстниками при наличии специальных условий. К таким условиям относятся предоставление ребёнку с ОВЗ пролонгированной коррекционной помощи, ориентированной на удовлетворение его особых образовательных потребностей; психолого-педагогическое сопровождение детей и иных участников образовательного процесса для развития в организации инклюзивной среды; обеспечение школьников с ОВЗ необходимыми им учебными пособиями, дидактическими материалами, техническими средствами специального назначения и др.

Психолого-педагогические показания к инклюзивному образованию имеют дети с различными проблемами в здоровье.

Так, С.Н. Викжанович, отмечая наличие специфических нарушений у детей с задержкой речевого развития и с патологией речи, не исключает возможность их образовательной интеграции [1]. К аналогичному выводу названный автор приходит и в отношении детей с расстройствами аутистического спектра [2]. И.В. Ячменёва справедливо указывает, что при условии систематической коррекционной помощи, предусматривающей применение специализированных компьютерных программ, часть детей с задержкой психического развития может успешно обучаться в образовательных организациях общего типа [8].

Дети, интегрированные в массовые школы, нуждаются в квалифицированной помощи со стороны дефектологов различного профиля. В этой связи Л.В. Ковригина подчёркивает важность подготовки будущих учителей-дефектологов к работе не только в системе специального, но и инклюзивного образования [2]. С.В. Щербаков веско обосновывает целесообразность использования в образовательном процессе вуза интерактивных методов обучения, обеспечивающих овладение студентами компетенциями, необходимыми для успешной реализации инклюзивных практик [7].

О.С. Кузьминой рассматриваются вопросы организации подготовки педагогов массовых детских садов и школ к работе в условиях инклюзивногообразования [5]. Автором предложено содержание курсов

повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей, позволяющее освоить специфику оказания коррекционной помощи ребёнку с ОВЗ, интегрированному в среду здоровых сверстников [4]. А.Ю. Чистобаевой рассмотрены современные образовательные технологии, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с нарушениями в развитии в системе инклюзивного и специального образования [6].

Несмотря на высокий интерес к проблеме инклюзивного образования, по-прежнему недостаточно исследованы вопросы, касающиеся отрицательного опыта совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. В результате в современной педагогической практике прослеживаются необоснованные случаи инклюзивного образования. Родители, воспитывающие детей с ОВЗ, не обеспечены в полной мере консультативной психолого-педагогической помощью, позволяющей им выбрать наиболее приемлемую для своего ребёнка модели получения образования.

Изложенное выше обусловило цель данной статьи, а именно: исследовать и проанализировать необоснованные практики инклюзивного образования. Исследование осуществлялось с участием детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Наше исследование было организовано и проведено на базе регионального ресурсного центра инклюзивного образования. Данный центр функционирует в структуре Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ) при факультете начального, дошкольного и специального образования.

Мы проанализировали 58 случаев инклюзивного образования учащихся младшего школьного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости. Это дети в возрасте от 7 до 11 лет из 37 школ общего типа.

Получение объективных данных обеспечивалось за счёт использования комплекса методов, а именно:

- изучение школьной документации (в числе этих документов были дневники психолого-педагогических наблюдений за обучающимися, карты развития детей; кроме того, изучались протоколы школьных психолого-медико-педагогических консилиумов);
- опрос родителей, которые воспитывают младших школьников с умственной отсталостью;
- опрос педагогических работников, участвующих в инклюзивном образовании младших школьников с ОВЗ;

- наблюдение за учебной деятельностью младших школьников с умственной отсталостью, которые интегрированы в массовые школы.

Проанализируем полученные нами результаты в качественном и количественном аспектах.

В 2015-2016 учебном году за консультативной помощью в региональный ресурсный центр инклюзивного образования обратилось 276 человек. Это педагогические работники общеобразовательных школ, а также родители, воспитывающие детей с ОВЗ. От всех рассмотренных случаев инклюзивного образования детей с нарушениями в развитии на школьников с умственной отсталостью пришлось 58 (21%). Более высокий количественный показатель зафиксирован лишь в отношении детей с речевой патологий (24,7%).

С учётом полученных количественных данных можно констатировать: практики инклюзивного образования учащихся с умственной отсталостью не единичны, а довольно широко распространены.

В ходе изучения школьной документации, а также благодаря проведению опроса родителей, было выявлено: до поступления в школу 5 детей с умственной отсталостью посещали детские сады компенсирующего вида. Остальные дети находились в условиях семейного воспитания (29 человек) либо были интегрированы в дошкольные образовательные организации общего типа (24 человека). Отметим: лишь 2 ребёнка из 58 в раннем возрасте получали специализированную помощь со стороны учителя-дефектолога. С остальными детьми (56 человек) коррекционная работа была начата только с момента зачисления в детский сад либо вообще не проводилась (42 человека). Родители по-разному комментировали отсутствие у своего ребёнка дошкольной подготовки. Одни (18 человек) сообщили о невозможности отдать ребёнка в детский сад в связи с отсутствием мест в образовательной организации. Другие родители (11 человек) отказались от места в детском саду осознанно, отмечая, что до поступления в школу их ребёнок нуждался в регулярном уходе и присмотре, что в условиях детского сада (особенно при отсутствии тьюторов) затруднено, а порой невозможно.

Полученные данные свидетельствуют о том, что 96,5% детей с умственной отсталостью не получили ранней коррекционной помощи. При этом раннее начало коррекционной работы является одним из значимых условий преодоления и профилактики как вторичных, так и последующих нарушений в развитии, а также дальнейшего успешного инклюзивного образования детей с проблемами в здоровье.

Обосновывая выбор для своего ребёнка с умственной отсталостью массовой школы в качестве места получения образования, родители приводили различные доводы, а именно:

- «шаговая доступность образования», то есть территориальная близость массовой школы к дому, в котором проживает ребёнок с ОВЗ (27 семей),

- резкое неприятие образовательной организации для детей с нарушением интеллекта, негативное отношение к ней (9 семей),

- желание обучать ребёнка с использованием программ и учебников, предназначенных для детей возрастной нормы (22 семьи).

Признавая наличие у своего ребёнка довольно стойких трудностей в учебной деятельности, 32 родителя из числа опрошенных утверждали, что трудности такого рода имеют временный характер и постепенно иссякнут. Данная точка зрения ошибочна. Вторичные нарушения, возникающие в связи с умственной отсталостью, не могут быть ликвидированы в короткие сроки. Ребёнок нуждается в длительной коррекционной работе, которая не обеспечивает устранение самого указанного нарушения, а лишь минимизирует его последствия. На этом основании можно утверждать, что родители недостаточно осознают природу умственной отсталости, влияние этого нарушения на общее и речевое развитие ребёнка, на усвоение им социального опыта. Прослеживается недопонимание роли коррекционной работы в удовлетворении общих с нормой, а также особых образовательных потребностей ребёнка с нарушением интеллектуальной сферы. Своё негативное отношение к специальной школе родители в основном сводят к тезису о том, что такая школа предназначена «… для ненормальных, а мой ребёнок нормальный». В этой связи следует отметить, что родители, воспитывающие детей с ОВЗ, в том числе с умственной отсталостью, должны получать консультации со стороны квалифицированных специалистов относительно определения образовательного маршрута для ребёнка – с учётом его индивидуальных особенностей и возможностей. В ходе консультаций следует также разъяснять особенности функционирования школ специального назначения, их миссию, то есть важно помочь родителям в выборе образовательной организации, в которой реализуемое содержание образования будет ориентировано на нужды и потребности ребёнка, позволит обеспечить овладение им необходимым минимум академического знания и социальными компетенциями.

Нами было установлено: 19 родителей из числа опрошенных убедились, что образование их умственно отсталых детей по программам и учебникам для

массовой школы не приносит желаемого результата, освоение учебного материала оказывается непосильным. У 11 школьников не складываются отношения со сверстниками либо с педагогическими работниками. В этой связи родители не возражают, чтобы обучение их ребёнка было специальным, но желательно в этой же школе, например, в специализированом классе. Эта точка зрения заслуживает особого внимания. Мы полагаем, что в настоящее время необходимо создание школ нового типа – комбинированных. Однако такой опыт в России только начинает формироваться и находится в зачаточном состоянии. Считаем, что наличие специальных классов в структуре массовой школы (при адекватном комплектовании таких классов, реализации образовательного процесса в них учителями-дефектологами) позволяет обеспечить получение детьми с ОВЗ качественного образования, предоставить своевременную коррекционную помощь и наряду с этим обогащать жизненный опыт ребёнка через его регулярное взаимодействие со здоровыми сверстниками.

Далее приведём пример, позволяющий проиллюстрировать необоснованность практики инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью.

Ученик 1 класса (8 лет) с умственной отсталостью лёгкой степени.

До зачисления в школу ребёнок не посещал образовательную организацию, воспитывался в условиях семьи. Выбор родителями школы общего типа обусловлен её территориальной близостью к дому, в котором проживает семья.

Мальчик доброжелателен, с удовольствием вступает во взаимодействие со сверстниками, идёт на контакты с педагогами. При этом ребёнок не осваивает программный материал по большинству дисциплин. Особенно затруднено овладение счётными операциями и грамотой. Отмечается грубое недоразвитие речи и неречевых психических процессов: мышления, памяти, внимания и других. Ребёнок инфантилен. Отставание психологического возраста от календарного (паспортного) в среднем составляет 3-3,5 года. Пытается заместить учебную деятельность игровой. Под различными предлогами избегает интеллектуального труда. Высказывания ребёнка в ходе уроков и во внеурочной деятельности свидетельствуют о наличии у него неадекватных представлений об окружающей действительности. Например: *«Куда гуси и утки делись зимой? Зимой они умирают. Весной опять просыпаются. Тепло. Начинают летать»*.

В течение последних двух месяцев ученик посещает коррекционные занятия учителя-дефектолога.

Данный пример типичен для ситуации инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью. При этом учителя массовых школ преимущественно удовлетворительно оценивают знания и умения детей с названным нарушением. Педагоги осознают, что занимаются профанацией. Свои действия они объясняют тем, что стремятся избегать возникновения конфликтных ситуаций с родителями и администрацией школы.

Уместно указать на состоятельность распространённой в дефектологической науке точки зрения о том, образовательная интеграция (инклюзия) может быть эффективна только для части детей с ОВЗ. В первую очередь, это дети, уровень психофизического и речевого развития которых соответствует возрастной норме или близок к ней. Безусловно, ребёнок с умственной отсталостью в силу объективных причин такого уровня достичь не может.

Таким образом, по причине грубого нарушения познавательной деятельности дети с умственной отсталостью не достигают уровня психофизического и речевого развития, близкого к возрастной норме. В результате эти дети не могут овладеть образовательным стандартом, предназначенным для их нормально развивающихся сверстников. Поставленные перед необходимостью освоить цензовое образование, дети с умственной отсталостью не только не способны усвоить необходимый минимум программного материала, но и лишены возможности овладеть доступным для них академическим знанием, а также социальными компетенциями, поскольку оказываются в условиях, не ориентированных на удовлетворение их особых образовательных потребностей. Целесообразно, чтобы учащиеся с умственной отсталостью осваивали нецензовый уровень специального образования в условиях адаптивной школы либо коррекционного класса, функционирующего в массовой школе. Последняя из указанных организационных форм предполагает создание образовательных организаций комбинированного типа. Определение специфики деятельности школ комбинированного типа требует особого внимания со стороны учёных и практических педагогических работников.

Список использованной литературы:

1. Викжанович С.Н. К вопросу о дифференциальной диагностике общего недоразвития речи и задержки темпа речевого развития у детей / С.Н. Викжанович // В мире научных открытий. – 2013. - №11.8(47). – С. 72-76.

2. Викжанович С.Н. Характеристика системного недоразвития речи при расстройствах аутистического спектра / С.Н. Викжанович // Современные исследования социальных проблем. – 2015. - №8(52). – С. 294-305.

3. Ковригина Л.В. Современные подходы к подготовке специалистов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями / Л.В. Ковригина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2009. - № 3. – С. 90-92.

4. Кузьмина О.С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Омского университета. 2013. № 2 (68). С. 191 – 194.

5. Кузьмина О.С. Особенности организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О.С. Кузьмина // В мире научных открытий. – 2013. - №11.8(47). – С. 337-344.

6. Чистобаева А.Ю. Современные образовательные технологии в коррекционной педагогике / А.Ю. Чистобаева // Международный журнал экспериментального образования. – 2009. - №6. – С. 55-57.

7. Щербаков С.В. Реализация компетентностного подхода в обучении студентов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» / С.В. Щербаков // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2015. - №3(7). – С. 129-131.

8. Ячменёва И.В. Использование компьютерной программы «Состав числа» для диагностики сформированности математических представлений у младших школьников с ЗПР / И.В. Ячменева // Дефектология. – 2012. - №5. – С. 50-57.

© Т.Ю. Четверикова

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УСТРАНЕНИЯ ЛЖИ КАК МЕХАНИЗМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Шепилова Юлия Анваровна,
магистрант кафедры специальной психологии
ФГБОУ ВПО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Россия

E-mail: shepilova.yuliaa@gmail.com
Степанова Наталия Анатольевна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной психологии
ФГБОУ ВПО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Россия

Аннотация. Статья посвящена изучению лжи как механизма психологической защиты, которая возникает на фоне тревог, ранимости и переживаний собственного недостатка у подростков с нарушением зрения. Главная идея статьи состоит в том, чтобы изучить основные характеристики и причины лжи для ее дальнейшего устранения у данной категории детей.

Ключевые слова: ложь, психологическая защита, механизмы психологической защиты, подростковый возраст, нарушение зрения, психологическое сопровождение.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR ELIMINATION OF LIEAS A PSYCHOLOGICAL PROTECTION MECHANISM OF ADOLESCENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT IN INCLUSIVEEDUCATIONAL ENVIRONMENT

ShepilovaYulia,
Graduate Student of Department of Special Psychology
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,
Tula, Russia
Stepanova Natalia,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Special Psychology
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,
Tula, Russia

Abstract. The article studies the lie as a psychological defense mechanism that occurs on a background of anxiety, vulnerability and feel of impairment of adolescents with visual impairment. General ideas of my article rest on the main characteristics and causes of lie for avoiding lie of adolescents with visual impairment.

Key words: lie, psychological defense mechanism, adolescents, visual impairment, psychological support.

В настоящее время необычайно актуально возникновение программ психологической помощи или программ «сопровождения». Связано это с необходимостью создания условий полноценного развития личности на начальном этапе ее обучения.

Психологическое сопровождение ребенка с нарушением зрения в общеобразовательном учреждении можно рассматривать как комплексную технологию психологической поддержки и помощи ребёнку, родителям и педагогам в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны педагога-психолога [3].

Согласно сведениям, накопленным психологией, подростковый возраст является возрастом кардинальных личностных изменений. В подростковый период происходит интенсивное развитие склонностей, способностей, профессиональных намерений, идет активный процесс формирования личности, ее усложнение, изменение иерархии потребностей.

Нарушение зрения усложняет взаимодействие детей с окружающей средой, изменяет социальную позицию, провоцирует у слепых и слабовидящих возникновение своеобразных социальных установок и ориентиров. Дети с нарушением зрения осознают и часто пытаются «скрыть» или отрицать свой дефект, если о нем узнают окружающие. Они чувствуют себя скованно, неестественно и дискомфортно, предъявляют завышенные требования к обществу, школе, семье. Отсюда берут свое начало вырабатываемые у подростков с нарушением зрения механизмы психологической защиты в виде лжи как реакции на тревожность, неуверенность в себе, напряженность и неопределенность.

Начиная с раннего детства, и в течение всей жизни, в психике человека возникают и развиваются механизмы, традиционно называемые «психологические защиты», «защитные механизмы психики», «защитные механизмы личности». Эти механизмы как бы предохраняют осознание личности от различного рода отрицательных эмоциональных переживаний и тревог, способствуют сохранению психологической стабильности, разрешению внутриличностных конфликтов и протекают на бессознательном и подсознательном психологических уровнях.

Таким образом, психологическая защита – это естественное противостояние человека окружающей среде. Она бессознательно предохраняет его от эмоционально-негативной перегрузки.

Многие отечественные и зарубежные ученые занимались изучением лжи как одного из механизмов психологической защиты. Среди них: З. Фрейд и А. Фрейд, П. Экман, К. Роджерс, Ф.В. Бассин, Б.Д. Карвасарский, Ф.Е. Василюк, В.В. Столин, Дж. Э. Вайлант и К. О. Вайлант.

Приоритет в постановке проблемы психологической защиты принадлежит З. Фрейду, который определял защиту как механизм, действующий в ситуации конфликта и направленный на снижение чувства тревоги, связанного с конфликтом [2].

Приоритет постановки проблемы психологической защиты в отечественной психологии принадлежит Ф.В. Бассину. Он называет психологическую защиту механизмом функционирования нормальной психики, который предупреждает возникновение разного рода расстройств [1, 142].

Однако единства мнений по вопросу понятия защитных механизмов на сегодняшний день не существует, и конкретные проявления механизмов психологической защиты у человека остаются слабо изученными, хотя в реальной жизни и деятельности с ними приходится сталкиваться постоянно. Противоречивым представляется и сопоставление понятий защитных механизмов с ложью. Некоторые исследователи считают, что эффективная работа механизмов психологической защиты приводит к снижению интенсивности эмоциональных переживаний и соответственно ослаблению их проявления во внешних признаках. Данный механизм может ослаблять и эмоции лжи, снижая эффективность ее методов. Другие же исследователи считают, что срабатывание механизмов психологической защиты негативно влияет на личностный рост такого человека, поведение его становится труднопредсказуемым, он может вредить сам себе, уходит от реальности и от тех проблем, которые ему надо решить в мир лжи, т.е. сами защитные механизмы часто порождают все новые и новые проблемы.

Цель исследования: изучить ложь как тип психологической защиты у подростков с нарушением зрения, разработать и провести программу психологического сопровождения по устранению лжи детей данной категории.

Объект исследования: ложь как механизм психологической защиты.

Предмет исследования: особенности лжи как механизма психологической защиты у подростков с нарушением зрения.

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение – средняя общеобразовательная школа №51 г. Тула.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что модель психологического сопровождения устранения лжи как механизма психологической защиты у подростков с нарушением зрения включает в себя знание ее основных характеристик и причин лжи как механизма психологической защиты и будет способствовать работе по ее изучению и устранению.

Исходя из гипотезы, можно выделить следующие *задачи:*

1. Провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, изучить и обобщить на основе анализа различные подходы к определению следующих категорий: ложь, механизмы психологической защиты, подростковый возраст, нарушение зрения.

2. Составить и реализовать диагностическую программу, направленную на изучение лжи как механизма психологической защиты.

3. Составить и реализовать программу психологического сопровождения, направленную на коррекцию поведения и устранение лжи как механизма психологической защиты у подростков с нарушением зрения.

4. Провести количественный и качественный анализ результатов. Оценить эффективность проведенной работы.

Методы исследования:

- теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме проявления лжи как механизма психологической защиты у подростков с нарушением зрения;
- формирующий эксперимент в единстве трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный;
- метод количественной и качественной обработки результатов.

Список использованной литературы:

1. Бассин Ф.В. О силе Я и психологической защите / Ф.В. Бассин // Вопросы философии. – 1969. - №2. – С. 118-126.

2. Набиуллина Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом: учеб. пособие / Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова. – Казань: Казанская Государственная Медицинская Академия, 2003. – 99 с.

3. Осухова Н. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации / Н. Осухова // Школьный психолог – 2010. - №31.

© Ю.А. Шепилова, Н.А. Степанова

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ

Шкоринова Надежда Михайловна,
студентка 4 курса филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске,
г. Буденновск, Ставропольский край, Россия
E-mail: 26nadyas@mail.ru
Еремина Юлия Сергеевна,
старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и психологии филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске,
г. Буденновск, Ставропольский край, Россия
E-mail: JulieEremina@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыты виды депривации и их содержание, особенности развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста, испытывающих психическую депривацию.

Ключевые слова: депривация, психическая депривация, эмоциональная депривация, дети младшего школьного возраста.

EMOTIONAL PORTRAIT OF THE YOUNGER SCHOOL STUDENT WITH MENTAL DEPRIVATION

Skorinova Nadezhda,
Student of Branch of GBOU VO SGPI in Budennovsk,
Budennovsk, Stavropol Krai, Russia
Eremina Yulia,
Head Teacher of Department of Special Pedagogy and Psychology of Branch
of GBOU VO SGPI in Budennovsk,
Budennovsk, Stavropol Krai, Russia

Abstract. The article reveals the types of deprivation and their contents, especially the development of the emotional sphere of children of primary school age who are experiencing mental deprivation.

Key words: deprivation, mental deprivation, emotional deprivation, children of primary school age.

Термин «депривация» в научной литературе рассматривается с двух позиций: для обозначения реального ограничения условий жизни и функционирования или для обозначения психического состояния, возникающего в результате подобных ограничений.

Различают парциальную депривацию, характеризующуюся неудовлетворением какой-либо одной потребности, и тотальную, при которой одновременно не удовлетворены многие потребности или одна, но настолько важная, что ее неудовлетворение вызывает тотальные нарушения. К тотальной форме относится материнская депривация, проявляющаяся в лишении ребенка материнской любви [2].

В зависимости от характера утраты или лишения традиционно выделяются следующие виды депривации: сенсорная, когнитивная, двигательная, социальная, эмоциональная, материнская.

Сенсорная (стимульная) депривация характеризуется тем, что по тем или иным причинам человек испытывает сенсорный голод, не получая достаточного количества зрительных, слуховых, осязательных и других стимулов, находится в обедненной среде, что оказывает негативное влияние на всестороннее развитие ребенка, тормозя его двигательное, умственное и речевое развитие.

Двигательная депривация связана с ограничением пространства. Нахождение ребенка в условиях хронической гиподинамии приводит к развитию эмоциональной вялости.

Социальная депривация возникает при ограниченной возможности для усвоения автономной социальной роли, вследствие чего формируются коммуникативные трудности, нарушения социального здоровья личности и процесса профессионального самоопределения. Как отмечает Е.Н. Приступа, успешность социального взаимодействия отражается на общем фоне физического и психического, социального здоровья ребенка [4, 114]. Ядром социального здоровья является воспитанность ребенка, подразумевающая социальное поведение, социально одобряемые ценности и ценностные ориентации, положительные личностные качества, конструктивная активность [4, 118].

Депривация значений (когнитивная) является следствием чрезмерно изменчивой, хаотичной структуры внешнего мира, не имеющей четкого упорядочивания и смысла, и лишающей возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне, вследствие чего

наблюдается снижение познавательных интересов, дисгармония интеллектуального развития и поведенческие нарушения.

Депривация эмоционального отношения (эмоциональная) характеризуется недостаточной возможностью удовлетворения интимного эмоционального отношения к какому-либо лицу или разрывом подобной эмоциональной связи, если она была создана. Активное взаимодействие с матерью является мощным стимулом всестороннего познания окружающего мира. Нарушения такого взаимодействия впоследствии приводит к снижению коммуникативно-познавательной активности, не сформированности мотивационно-потребностной сферы, эмоционально-личностным нарушениям и аффективным расстройствам поведения. Нарушение эмоциональной связи ребенка с матерью - главная причина эмоциональной депривации. Постоянство материнской заботы является важной предпосылкой возникновения у ребенка чувства доверия к миру, необходимого для нормального формирования личности. В условиях эмоциональной депривации ребенок оказывается неспособным к конструктивным социальным контактам, а дефицит опыта общения усугубляет его эмоциональную и социальную депривацию [5, 31]. Основной причиной эмоциональной депривации может быть названо нарушение эмоциональной связи ребенка с матерью. Ее отсутствие или недостаточность, устойчивое состояние эмоционального дискомфорта приводят к серьезным нарушениям индивидуального развития ребенка, вызывает чувство незащищенности, а затем и тревоги. Усиливаясь с течением времени, это чувство становится тем неблагоприятным фоном, на котором протекает дальнейшее формирование личности ребенка. Эмоциональное неблагополучие проявляется в повышенной возбудимости аффектов, неадекватных эмоциональных реакциях, страхах, импульсивности поступков. Искаженное представление о самом себе отражается на всем развитии ребенка, которое все больше становится дисгармоничным. Условия эмоциональной депривации препятствуют установлению полноценных конструктивных контактов, что, в свою очередь, еще больше усугубляет эмоциональную и социальную депривацию ребенка.

Понятие «материнская депривация» является емким, включающим в себя и недостаточную заботу матери о ребенке и временный отрыв ребенка от матери, связанный с болезнью, и недостаток или потерю любви и привязанности ребенка, к определенному человеку, и воспитание ребенка в детских учреждениях интернатного типа. Следствием материнской депривации

являются инфантилизм, сопровождающиеся отсутствием базового доверия к миру.

В большинстве случаев виды депривации у детей проявляются в комплексном варианте. Депривационная симптоматика, включает в себя всю шкалу психических отклонений – от легких особенностей психического реагирования до грубых нарушений интеллекта и характера. И.В. Дубровина описывает условные степени выраженности проявлений психической депривации: умеренная, проявляющаяся в виде неустойчивости эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер; средняя - в нервно-психических и соматических расстройствах; тяжелая, характеризующаяся задержанным темпом психического развития и недостаточностью интеллектуального развития [5, 46].

Для детей младшего школьного возраста, находящихся в депривированных условиях, характерны специфические особенности в развитии интеллектуальной сферы, что выражается в задержке или отсутствии развития у детей образного мышления, требующего внутреннего плана действия, доминировании классификационных форм мышления, недостаточном развитии воображения. У них отмечаются недостаточное развитие произвольности в поведении, саморегуляции, планировании действий, сниженная психическая активность.

Существует тесная взаимосвязь между развитием эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста и их общением со взрослым. На основе врожденных механизмов экспрессии примитивных органических переживаний происходит развитие социально-обусловленных форм экспрессии и содержательных переживаний духовного характера, осуществляющихся в процесс общения ребенка со взрослыми людьми. Особенности общения со взрослыми проецируются в систему отношений ребенка к взрослому и к окружающему миру [1]. Умение разделить свои переживания со взрослыми предшествует появлению у ребенка возможности сопереживания другому человеку и представляет необходимый этап его развития.

Стремление к сопереживанию актуализирующееся лишь по отношению к близкому взрослому, с которым у ребенка образуются достаточно прочные и глубокие аффективно-личностные связи. Отсутствие системы аффективно-личностных связей, их подмена формальными, поверхностными отношениями приводит к тому, что ребенок не научается разделять свои переживания со взрослыми, отчего сами эти переживания остаются недостаточно глубокими и яркими.

Эмоционально-личностные деформации, возникающие у детей, как следствие эмоциональной депривации, проявляются в неудовлетворенной потребности в эмоционально-теплом контакте. Эта потребность является одной из базальных для адекватного развития мотивационной, эмоционально-волевой и личностной сфер. Отсутствие этой потребности приводит к тому, что для детей характерны полюсные переживания: положительные и отрицательные. Ребенок переживает устойчивое эмоциональное неблагополучие, которое выражается в ожидании постоянного неуспеха. Дети данной категории, как правило, неуверенны в правильности собственного поведения, своих решений. Проявление беспокойства и тревожности у детей данной категории, обусловлены эмоциональным отвержением, безразличным отношением, игнорированием душевных потребностей.

Дефицит эмоциональных отношений, любви, тепла приводит к формированию повышенной ранимости, скрытности, избеганию новых знакомств, препятствующих их деятельности и общению, поддержанию конструктивных контактов с окружающими. Следовательно, дети, не испытывая субъектно-ориентированного личностного отношения к себе со стороны взрослых, не имеют и четкого, положительного эмоционально-окрашенного самоощущения.

Таким образом, эмоциональный портрет младшего школьника с психической депривацией можно описать следующим образом: пониженный фон настроения, бедная гамма эмоций, однообразие эмоционально-экспрессивных средств общения, склонность к быстрой смене настроения, однообразность и стереотипность эмоциональных проявлений, эмоциональная поверхностность, неадекватные формы реагирования на одобрение и замечания, повышенная склонность к страхам, тревожности и беспокойству, непонимание эмоционального состояния другого человека.

Список использованной литературы:

1. Бабаян А.В. Профилактика вредных привычек и социально обусловленных заболеваний у детей / А.В. Бабаян, И.А. Петренко // Проблемы семьи и становления личности: монография / под ред. А.В. Бабаян. – Пятигорск: ПФ РГУТИС, 2007. – С.19-56.

2. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага: Авиценум, 1994. – 334 с.

3. Приступа Е.Н. Социальная дезадаптация как этап развития ребенка / Е.Н. Приступа // Отечественный журнал социальной работы. – 2005. - № 4. – С. 46-50.

4. Приступа Е.Н. Воспитание социально здоровой личности как социально-политическая и социально-педагогическая задача / Е.Н. Приступа // Социальная политика и социология. Междисциплинарный научно-практический журнал. – 2006. - №1(29). – С. 107-119.

5. Развитие личности в условиях депривации / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2011. – 159 с.

© Н.М. Шкоринова, Ю.С. Еремина

РАЗДЕЛ V.
ИНКЛЮЗИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ МОДЕЛИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Барцаева Елена Васильевна,
старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственного
педагогического института им. М.Е. Евсевьева»
г. Саранск, Россия
E-mail: ezhovkina.elena@mail.ru

Аннотация. В статье представлена модель адаптации детей в организациях дополнительного образования, описаны ее составляющие.

Ключевые слова: модель, адаптация, организации дополнительного образования, педагогическое сопровождение, развивающая образовательная среда, взаимодействие специалистов.

THE QUESTION OF THE MODEL OF CHILDREN ADAPTATION CONSTRUCTION IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

Barcaeva Elena,
Senior Lecturer of the Department of Special Pedagogics and Medical
Fundamentals of Defectology

Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev
Saransk, Russia

Abstract. The article presents the model of adaptation of children in institutions of additional education, the model components are described.

Key words: model, adaptation, organization of additional education, pedagogical support, developing educational environment, interaction of specialists.

В современных социально-экономических условиях одним из приоритетных является дополнительное образование, которое согласно закону «Об образовании РФ» определяется как «вид образования, направленный на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [2]. В этой ситуации необходимо говорить о том, что дети должны успешно адаптироваться в окружающей их среде. Остановимся на рассмотрении ключевого понятия нашего исследования.

С учетом анализа психолого-педагогической литературы, адаптация определяется нами как включение человека в определенную социокультурную среду (П.К. Анохин, Г. Селье, В.М. Сеченов, А. Маслоу, Р. Мэй, Ж. Пиаже, И.Ф. Исаев, В.В. Буткевич, А.В. Мудрик, Л.П. Рябов, Л.Н. Седова, Д.А. Андреева, Т.Г. Дичев и др.). Для того чтобы успешно адаптироваться, ребенок должен обладать определенными свойствами личности, знаниями и умениями.

С целью выделения составляющих структуры успешной адаптации детей к условиям образовательной организации (Т.В. Дорожевец, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Э.М. Александровская, С.М. Тромбах, Д.Ю. Соловьева), нами были выделены следующие ее составляющие: личностная (качества личности ребенка, проявляющиеся в отношении его к посещению дошкольной организации, деятельности, самому себе, сверстникам); академическая (элементарные представления, которые обеспечивают успешность включения в окружающую среду); жизненная (определенные навыки, которые необходимы в повседневной жизни) [1].

Для успешной адаптации ребенка необходимо обеспечить его педагогическое сопровождение. С ориентацией на работы исследователей (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, Н.И. Кокурекина, Н.В. Куренкова, И.В. Ромазан, Т.С. Чередникова, Т.Г. Яничева, В.С. Басюк, Т.В. Глазкова, Н. Зуева, Е.И. Казакова, Н.П. Спирина, Л.М. Шипицина и др.), в нашем исследовании

педагогическое сопровождение понимается как комплексный процесс, включающий создание специальных условий для включения детей в реальную жизнь общества и реализуется последовательно с учетом следующих этапов: диагностический, поисковый, консультативно-проективный, деятельностный, рефлексивный [1].

Одним из условий адаптации является создание развивающей образовательной среды, которая определяется нами с ориентацией на исследования А.И. Арнольдова, Е.В. Бондаревской, С.И. Григорьева, И.А. Колесниковой, Ю.С. Мануйлова, А.В. Мудрика, В.Д. Семенова, И.В. Слободчикова, В.М. Полонского и др., следующим образом «упорядоченное пространство, в котором осуществляется обучение, воспитание и развитие детей, обеспечивающее их успешную адаптацию».

Анализ источников свидетельствует, что в общеобразовательных организациях имеется систематизированная работа по адаптации ребенка. Однако сложности имеются в разработке и реализации модели успешной адаптации детей, посещающих организации дополнительного образования. В этой связи, особую актуальность приобретает создание модели успешной адаптации детей в таких организациях. В нашем исследовании модель рассматривается как определенная конструкция, которая отражает существенные особенности исследуемого объекта. Поэтому нами разработана модель успешной адаптации детей, в основе которой, во-первых, сущность успешно адаптирующегося ребенка, во-вторых, условия успешной его адаптации (рис. 1).

Характеризуя сущность успешно адаптирующегося ребенка, нами была изучена психолого-педагогическая литература (Т.В. Дорожевец, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.М. Тромбах и др.) и это позволило нам выделить составляющие успешной адаптации: уверенность, адекватная самооценка, эмоциональное благополучие; элементарные представления о себе и об окружающем мире, математические представления, элементарные основы грамматики; общеучебные, коммуникативные, социально-бытовые навыки.

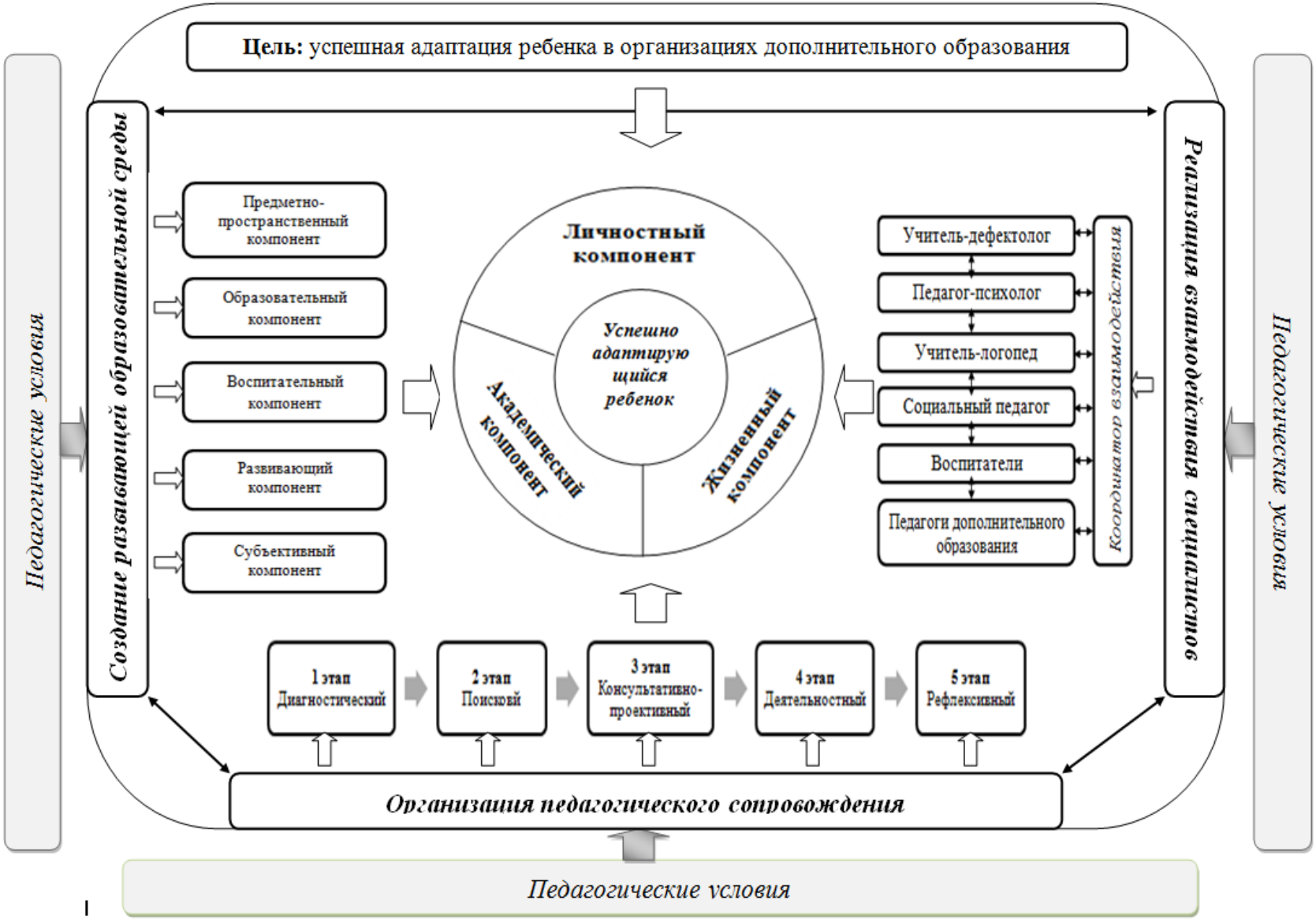


Рис. 1 – Модель адаптации ребенка в организациях дополнительного образования

Итак, для успешной адаптации ребенка в организациях дополнительного образования необходимо создать педагогические условия, которые определяются нами как совокупность определенных возможностей, которые способствуют успешной адаптации указанной категории детей в окружающей среде. В качестве педагогических условий успешной адаптации нами были выделены следующие: во-первых, создание развивающей образовательной среды; во-вторых, организация педагогического сопровождения; в-третьих, реализация взаимодействия специалистов.

Остановимся на характеристике первого условия. Создание развивающей образовательной среды предполагает реализацию ее основных компонентов: предметно-пространственного, образовательного, воспитательного, развивающего, субъективного. Все компоненты среды выступают в единстве, они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

В предметно-пространственный компонент включены: предметное содержание (игры, предметы и игровые материалы, учебно-методические пособия, учебно-игровое оборудование); его пространственная организация (распределение группового пространства); изменение в зависимости от времени (изменение среды от приближающихся событий и т.д.). Образовательный компонент обусловлен освоением детьми изучаемых образовательных областей «Познавательно-речевое развитие», «Социально-личностное развитие», «Физическое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Региональный компонент», обеспечивающих разностороннее их развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Воспитательный компонент связывает воедино сотрудничество, положительные взаимоотношения, организованное поведение, бережное отношение детей друг к другу. Развивающий компонент представляет атмосферу интеллектуального поиска и творческой деятельности в ходе специально организованного учебного процесса, включающего инновационные педагогические технологии. Субъективный компонент объединяет педагогов и детей. Они выступают действующими лицами целостного педагогического процесса, который также включает учебно-воспитательные цели, принципы и содержание обучения. Система межличностных отношений строится на субъект-субъектной основе.

Таким образом, создание развивающей образовательной среды является источником успешной адаптации ребенка, так как каждый ее компонент способствует формированию у него опыта освоения средств и способов взаимодействия с окружающим миром, опыта возникновения мотивов новых видов деятельности, опыта общения со взрослыми и сверстниками.

Другим условием успешной адаптации детей является организация педагогического сопровождения, которая предполагает реализацию следующих этапов: диагностический этап (предполагает сбор информации о ребенке); поисковый этап (направлен на анализ полученной информации о психическом развитии ребенка, его социальной ситуации развития); консультативно-проективный этап (осуществляется совместная выработка рекомендаций для ребенка, родителей и специалистов, обсуждение со всеми заинтересованными лицами вариантов решения проблемы, построение прогнозов эффективности, выбор методов, распределение обязанностей по реализации решения, определения сроков исполнения и возможности корректировки планов); деятельностный этап (направлен на реализацию индивидуального образовательного маршрута и выполнение программы коррекционно-развивающего работы); рефлексивный этап (на нем проводится анализ реализации задач сопровождения).

Следующим условием, которое оказывает значимый эффект на успешное включение детей в среду нормально развивающихся сверстников, является реализация взаимодействия специалистов (совместная деятельность специалистов разных профилей: воспитателей, педагогов дополнительного образования (музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, педагог по английскому языку), узких специалистов (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог), направленная на выработку и реализацию единой стратегии адаптации ребенка в окружающем социуме).

Основные направления деятельности специалистов могут быть представлены следующим образом: диагностическое – проведение диагностики; коррекционное – направленное на сенсорное, умственное развитие, формирование представлений об окружающем мире и др.; консультативно-просветительское и профилактическое – оказание помощи педагогам и родителям учащихся в вопросах адаптации ребенка.

Таким образом, нами разработана модель адаптации ребенка в организациях дополнительного образования, сущность, которой представлена основными составляющими адаптации и педагогическими условиями. Реализация данной модели будет способствовать успешному включению детей в данные организации, а в дальнейшем в окружающий социум.

Список использованной литературы:

1. Ежовкина, Е.В. Теоретические основы создания модели успешно адаптирующегося ребенка с ограниченными возможностями здоровья в

современном социуме / Е.В. Ежовкина // Российский научный журнал. – 2013. – №1(32). – С. 239-244.

2. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 г. №273-ФЗ) // [Электронный ресурс]: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html. – (Дата доступа 23.01.2016 г.).

© Е. В. Барцаева, 2016

ЭЛЕМЕНТЫ ИНКЛЮЗИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ОГБОУ «ЦЕНТР ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ Г. СМОЛЕНСКА»

Баянова Лариса Александровна,
учитель русского языка и литературы
ОГБОУ «Центр образования для детей
с особыми образовательными потребностями г. Смоленска»,
г. Смоленск, Россия
E-mail: bajanova.la@dist67.ru
Лавринова Ирина Игоревна,
учитель математики, информатики и ИКТ
ОГБОУ «Центр образования для детей
с особыми образовательными потребностями г. Смоленска»,
г. Смоленск, Россия
E-mail: lavrinova.ii@dist67.ru
Трифонова Анастасия Владимировна,
кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы
ОГБОУ «Центр образования для детей с особыми образовательными
потребностями г. Смоленска»,
г. Смоленск, Россия
E-mail: trifonova.av@dist67.ru

Аннотация. В статье отражена практика внедрения элементов инклюзии при реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий на примере ОГБОУ «Центр образования для детей с особыми образовательными потребностями г. Смоленска».

Ключевые слова: инклюзия, дистанционные образовательные технологии, внеурочная деятельность.

ELEMENTS OF INCLUSION IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES: FROM EXPERIENCE OF OGBOU « THE EDUCATION CENTRE FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, SMOLENSK»

Bajanova Larisa,
Teacher of Russian Language and Literature
Regional State Budgetary Educational Institution «The Education Centre for Children with Special Educational Needs, Smolensk»
Smolensk, Russia
Lavrinova Irina,
Teacher of Mathematics, Informatics,
Information and Communication Technologies
Regional State Budgetary Educational Institution «The Education Centre for Children with Special Educational Needs, Smolensk»,
Smolensk, Russia
Trifonova Anastasija,
Candidate of Philological Sciences,
Teacher of Russian Language and Literature
Regional State Budgetary Educational Institution «The Education Centre for Children with Special Educational Needs, Smolensk»
Smolensk, Russia

Abstract. The article reflects the practice of implementing the elements of inclusion in the realization of educational programs using e-learning and distance educational technologies by the example of « The education centre for children with special educational needs, Smolensk».

Key words: inclusion, distance education technologies, extracurricular activities.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет *инклюзивное образование* как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1].

В свою очередь, исследователи отмечают, что *инклюзия* как принцип организации образования – явление социально-педагогического характера. То есть, она нацелена, прежде всего, на «адаптацию учебной и социальной среды к возможностям конкретного ребенка» [2]. Соответственно, инклюзия персонализирует процесс обучения, делает акцент на индивидуальной траектории развития обучающегося.

При реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий инклюзия в учебном процессе не осуществляется, поскольку обучение является индивидуальным (один учитель – один обучающийся) и ведется с применением дистанционных образовательных технологий, то есть, отсутствует очный контакт. Педагоги реализуют отдельные элементы инклюзивных механизмов посредством вовлечения обучающихся во внеурочную деятельность. Это способствует наибольшей поддержке и максимальному раскрытию потенциала каждого обучающегося.

Внеурочные мероприятия Центра образования являются компонентами единой воспитательной системы и, в свою очередь, разделяются на 3 блока, которые тесно связаны между собой и дополняют друг друга:

- праздничные мероприятия, для обучающихся, осваивающих образовательные программы с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;
- проектная деятельность;
- мероприятия, выходящие за пределы уровня образовательного учреждения.

Охарактеризуем подробнее каждый из блоков.

Праздничные мероприятия для обучающихся, осваивающих образовательные программы с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, такие как новогодний утренник, праздник весны, выпускной начальной школы, являются традиционными и проводятся очно. Обучающиеся приезжают в Центр образования и получают возможность пообщаться с педагогами и с другими обучающимися лично. Представляя концертные номера, участвуя в конкурсах, учащиеся преодолевают коммуникативный и прочие психологические барьеры, приобретают социальный опыт. Таким образом, изоляция индивидуального надомного обучения преодолевается хотя бы частично. Кроме того, в среде таких же обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов с различными нозологиями учащиеся испытывают больший

психологический комфорт, чем присутствуя на аналогичных праздниках в школе по месту жительства. Это особенно важно в условиях построения индивидуального подхода к каждому обучающемуся.

Если обучающийся не может присутствовать на мероприятии лично, но желает выступить, на празднике может быть организовано онлайн-включение с помощью коммуникационных программ: обучающийся находится дома, связывается с рабочим компьютером в актовом зале и его изображение проецируется на экран, который видит уже вся аудитория, находящаяся в зале. Обучающийся может прочитать стихотворение, спеть песню, поздравить собравшихся. Это тоже своеобразное преодоление домашней изоляции, ведь зрителями такого онлайн-выступления являются десятки людей, в том числе ровесники выступающего, с которыми потом можно будет дистанционно обсудить представленный номер.

Для всех обучающихся ведется онлайн-трансляция праздников, проводимых в Центре образования. Если кто-то не смог или постеснялся приехать на мероприятие, можно посмотреть его удаленно, запустив трансляцию на сайте образовательного учреждения. Это позволяет приобщить обучающегося к общему празднику, и, возможно, в следующий раз он захочет приехать в Центр, чтобы увидеть все лично и поучаствовать в конкурсах наравне со всеми.

Проектная деятельность, следующий из блоков воспитательной системы, активно осуществляется в Центре в рамках внеурочной деятельности. Участвуя в предметных неделях, проводящихся для обучающихся, осваивающих образовательные программы с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, обучающиеся еще на уровне начального образования приобретают опыт систематической работы над краткосрочными проектами. Это позволяет им уже к началу получения основного общего образования изучить систему работы над проектом, видеть логику течения своей работы, самостоятельно ставить цель и задачи, что, в сущности, и требует ФГОС [3] для достижения личностных результатов. Поскольку в Центре образования ведется электронное обучение с применением дистанционных образовательных технологий, все проекты находят воплощение в электронной форме и представляют собой законченные продукты, которые можно найти в сети Интернет.

Проектная деятельность ведется в рамках внеурочных занятий, поэтому она направлена не только на расширение кругозора и приобретение новых знаний, но и способствует сплочению коллектива детей, которые не имеют

возможности общаться в очной форме. В качестве примера можно привести проекты, выполненные под руководством учителя русского языка и литературы Л.А. Баяновой с коллективом обучающихся, которые находятся у нее на классном руководстве:

- «В мире сказок», 2013-2014 г. [4];
- «Фразеологизмы в нашей жизни» 2014-2015 г. [5];
- «Значение имени. Что в имени тебе моем?» 2014-2015 г. [6];
- «Масленица широкая», 2015-2016 г. [7].

При реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий очное общение коллектива обучающихся и педагога чаще всего оказывается недоступным, поэтому коллективная дистанционная деятельность становится выходом из ситуации замкнутости. Здесь возможно возникновение и элемента соревновательности, которого часто не хватает при индивидуальном надомном обучении, и элементов дискуссии, при воплощении отдельных частей общего проекта.

Благодаря дистанционной форме работы проектная деятельность приобретает ярко выраженную метапредметную направленность, что тоже соответствует требованиям ФГОС. Мало выбрать и разработать какую-то тему (чаще всего все-таки связанную с определенным учебным предметом), необходимо в полной мере овладеть средствами создания мультимедиа и веб-продуктов разной степени сложности.

Уже несколько лет творческим коллективом педагогов И.И. Лавриновой и А.В. Трифоновой ведется внеурочная работа, результатом которой стали многочисленные проекты, выполненные обучающимися, осваивающими образовательные программы с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, а также обучающимися с нарушениями слуха, осваивающими образовательные программы непосредственно при посещении Центра образования. Некоторые проекты обучающиеся выполнили совместно. Результатом стали работы, выполненные в разнообразных виртуальных средах и представленные на конкурсах различного уровня:

- Живая книга «Компьютерная азбука», 2014-2015 г. [8];
- «Мир чудес Евгения Гуткина», 2014-2015 [9].

Названные выше проектные работы включают не только мультимедийную информацию, созданную обучающимися самостоятельно, но

и представляют собой тематические веб-сайты, размещенные на сервере образовательного учреждения.

Проекты были представлены на областных конкурсах «Информационные технологии в образовании» и «ВЕБ-проекты в сети Интернет» наряду с работами обучающихся без ОВЗ. Первый указанный конкурс требует очной защиты своей работы. Обучающиеся, работавшие над проектом, представляли проект наряду с обучающимися без ОВЗ со всей Смоленской области. Как отмечали сами учащиеся, для них это был, несомненно, полезный и интересный опыт.

Кроме того, Живая книга «Компьютерная азбука» участвовала во Всероссийском конкурсе проектных и исследовательских работ учащихся «Горизонты открытий – 2015» (г. Москва), где проект стал победителем в номинации Лучший проект «Теле-, радио- мультимедиа». К сожалению, на очную часть церемонии обучающаяся-колясочница не смогла поехать, так как сама принимающая образовательная организация оказалась не в полной мере готова к приезду обучающейся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Хотя это мог быть бесценный опыт творческого общения ребенка-инвалида со здоровыми сверстниками из разных регионов Российской Федерации.

Также следует отметить, что Центр образования являлся одним из организаторов Областного дистанционного конкурса «Неделя науки» [10], в котором могли принять участие обучающиеся и воспитанники интернатных учреждений, коррекционных интернатных учреждений и детских домов, а также дети с особыми образовательными потребностями, обучающиеся, осваивающие образовательные программы с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, г. Смоленска и Смоленской области. То есть, обучающиеся с ОВЗ участвовали в конкурсе наряду со здоровыми сверстниками. И хотя оценка исследовательских проектов велась раздельно для этих категорий обучающихся, у участников была возможность оценить уровень работ друг друга, размещенных на сайте конкурса, задать вопросы в комментариях, ответить на вопросы, полученные от оппонентов. Каждый исследовательский проект представлял собой не просто текстовый доклад и безмолвную презентацию, а сопровождался видео- или аудиоматериалами, где участник защищал свою работу. Таким образом, организаторы стремились избежать ситуации, когда текст не раскрывает личность обучающегося и его отношение к выбранной им теме. Можно сказать, при проведении данного мероприятия имело место внедрения элементов виртуальной инклюзии, которая, конечно, присутствует и в социальных сетях,

но на данной площадке она имела именно образовательную направленность и способствовала более глубокому изучению учебного материала, заинтересовавшего обучающихся.

Отметим, что проектная деятельность в чистом виде чаще лишена той степени очного общения, которое присутствует при проведении праздников в Центре образования, однако именно работа над проектами, пусть дистанционная, позволяет обучающимся приобрести социальный опыт индивидуального и коллективного преодоления возникающих проблем и разногласий, а также дает им возможность принимать участие в очных и дистанционных конкурсах различного уровня наряду со сверстниками не имеющими проблем со здоровьем. Активная и плодотворная работа над учебными проектами – уже большой шаг на пути к инклюзии для обучающихся с ОВЗ.

Говоря о конкурсах областного и всероссийского уровня, мы подспудно уже начали разговор о третьем блоке в системе воспитательной деятельности Центра образования – о *мероприятиях, выходящих за пределы уровня образовательного учреждения*. Конечно, здесь отметим вышеуказанные областные и всероссийские конкурсы, особенно, когда при защите проектов присутствует элемент дистанционной или очной инклюзии. Но, если говорить об инклюзии в воспитательной работе, особое внимание следует уделить мероприятиям, проводимым совместно с другими образовательными учреждениями. В этом учебном году такими мероприятиями стали «День добрых дел» и День толерантности «Мир неограниченных возможностей», которые были подготовлены и проведены педагогами нашего образовательного учреждения с коллегами из МБОУ Гимназия №1 им. Н.М. Пржевальского.

На «День добрых дел» гимназисты приходили в гости к обучающимся Центра образования, познакомились со слабослышащими обучающимися, ребята пообщались друг с другом, рассказали о своих интересах и достижениях, после чего гимназисты подарили библиотеке Центра образования книги современных детских писателей с автографами авторов.

День толерантности «Мир неограниченных возможностей» прошел на территории ОГБУК «Центр народного творчества», куда собрались и обучающиеся гимназии, и обучающиеся, осваивающие образовательные программы с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, а также обучающиеся с нарушениями слуха, осваивающие образовательные программы непосредственно при посещении Центра образования. Ребята не только познакомились с понятием

«толерантность», но и узнали о великих людях с ограниченными возможностями здоровья, которые внесли вклад в развитие науки и искусства, и пришли к выводу, что все люди в мире одинаковы и объединяющим началом является творчество. Юные гости мероприятия декламировали стихи, исполняли песни, в том числе на жестовом языке, учились азам жестовой речи, а в финале, взявшись за руки, устроили хоровод дружбы.

То открытое, радостное, легкое общение обучающихся с ОВЗ и их здоровых сверстников из разных образовательных организаций, которого удалось добиться педагогам и сотрудникам Центра творчества, и есть цель любого подобного мероприятия. Элементы инклюзии были реализованы максимально психологически комфортно для всех участников Дня толерантности.

Подведем *итоги*. При реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий осуществить инклюзию зачастую возможно только во внеурочной деятельности. Сотрудники ОГБОУ «Центр образования для детей с особыми образовательными потребностями г. Смоленска» ведут поиски возможных путей инклюзивного взаимодействия обучающихся с ОВЗ и не имеющих отклонений в развитии. На данный момент мы можем выделить три блока подобного взаимодействия: праздничные мероприятия, организованные в дистанционном отделении; проектная деятельность; мероприятия, выходящие за пределы школьного уровня. По каждому из направлений ведется активная работа, мы готовы делиться накопленным опытом с коллегами, но считаем, что не все возможности нами выявлены, поэтому продолжаем исследовать спектр механизмов инклюзивного взаимодействия.

Список использованной литературы:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: минобрнауки.рф/документы/2974 (Обращение: 12.03.2016).

2. Тихомирова Л.Ф. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / Л.Ф. Тихомирова, Ж.Ю. Рюмина // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2013. URL: http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=394 (Обращение: 12.03.2016).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования и

науки Российской Федерации. URL: минобрнауки.рф/документы/2365 (Обращение: 12.03.2016).

4. Сайт проекта «В мире сказок» [Электронный ресурс] // URL: https://sites.google.com/a/dist67.ru/v-mire-skazok/ (Обращение: 12.03.2016).

5. Сайт проекта «Фразеологизмы в нашей жизни» [Электронный ресурс] // URL: https://sites.google.com/a/dist67.ru/frazeologizmy-v-nasej-zizni/ (Обращение: 12.03.2016).

6. Сайт проекта «Значение имени. Что в имени тебе моем?» [Электронный ресурс] // URL: https://sites.google.com/a/dist67.ru/cto-v-imeni-tebe-moeem/ (Обращение: 12.03.2016).

7. Сайт проекта «Масленица широкая» [Электронный ресурс] // URL: https://sites.google.com/a/dist67.ru/maslenica-sirokaa/ (Обращение: 12.03.2016).

8. Живая книга «Компьютерная азбука» [Электронный ресурс] // http://azbuka.e-school67.ru/ (Обращение: 12.03.2016).

9. «Мир чудес Евгения Гуткина» [Электронный ресурс] // URL: http://chudo.e-school67.ru/ (Обращение: 12.03.2016).

10. Сайт Областного дистанционного конкурса «Неделя науки» [Электронный ресурс] // URL: http://sci-fi.e-school67.ru/ (Обращение: 12.03.2016).

© Л.А. Баянова, И.И. Лавринова, А.В. Трифонова

ИНКЛЮЗИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гамзина Галина Викторовна,
студентка кафедры специальной психологии
ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»
г. Омск, Россия
E-mail: gal4onok_96.27@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются особенности создания доступной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования. Раскрывается специфика включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников на примере работы кружка по изобразительной деятельности.

Ключевые слова: дополнительное образование,инклюзия, дети с ограниченными возможностями здоровья, изобразительная деятельность.

INCLUSION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Gamzina Galina,
Student of Department of Special Psychology
«Omsk state pedagogical university»
Omsk, Russia

Abstract. The peculiarities of creating of accessible environment for children with limited health capacities in establishments of additional education. Shows the specifics of including children with limited health capabilities in the environment normally developing peers on the example of a mug on the graphic activity.

Key words: additional education, inclusion, children with limited health capabilities, pictorial activities.

Говоря о развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), исследователи в основном затрагивают только вопросы, касающиеся получения образования. Однако для всестороннего развития ребенка, следует развивать его творческие умения, коммуникативные навыки, а также создать условия для расширения коммуникативных и социальных контактов, т.е. для социализации и самореализации.

Именно дополнительное образование решает все эти задачи и, практически, беспрепятственно помогает ребенку с ОВЗ попробовать свои силы в каком-либо виде деятельности, развивать свои способности, а также добиться успехов совместно в среде нормально развивающихся сверстников.

«Русскополянский Дом Детского Творчества» Омской области активно занимается включением детей с особыми потребностями в дополнительное образование нормативно развивающихся детей. В данной организации созданы все условия для того, чтобы ребенок с ОВЗ чувствовал себя комфортно и полностью мог раскрыть свой творческий потенциал:

- на крыльце учреждения есть пандус, двери легко открываются, также имеется звонок для вызова человека, который при необходимости поможет ребенку войти в здание;

- отсутствуют пороги и имеются достаточно широкие коридоры, поэтому ребенок на инвалидной коляске может беспрепятственно передвигать по этому заведению;

- здание двухэтажное и не оборудовано лифтом, поэтому все инклюзивные кружки (изобразительная деятельность, резьба по дереву, обучение игре на музыкальных инструментах, шитье и вышивание, уход за домашними животными) проходят на первом этаже, что тоже очень удобно для детей с различными проблемами в развитии.

Подробнее представим кружок поизобразительной деятельности. В данном направлении услугами дополнительного образования охвачены более двадцати детей, из которых три ребенка с нарушениями зрения и один ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата (передвигается на инвалидной коляске). На этом кружке преподаватель проводит беседы, практические индивидуальные и групповые занятия, экскурсии. Дети изучают виды искусства, средства выразительности, овладевают основами изобразительных техник, изучают специальную литературу для получения новых знаний.

В ходе занятия по изобразительной деятельности преподаватель рассказывает детям тему занятия, историю изобразительной техники, которую они изучают на данном занятии, какие существуют способы его реализации, а затем ребенок сам выбирает как и что он будет изображать. Такая форма работы позволяет ребенку самому определить как будет выглядеть его работа и он сам может выбрать, тот способ изображения, который ему более интересен.

Все это способствует тому, что дети раскрывают свой творческий потенциал, воплощают в работах свои собственные идеи, мысли и впечатления, что помогает детям с ОВЗ и нормально развивающимся сверстникам ценить свой труд и уважать чужой.

После каждого занятия проходит беседа, в процессе которой дети рассказывают, чем они занимались сегодня, что им больше всего понравилось, что было сложно сделать, а в конце выбирают лучший рисунок, подделку или аппликацию и помещают в выставочный уголок. Такая форма подведения итога выступает как мотивация: каждый ребенок хочет, чтобы именно его работа была лучшей, каждый старается выполнять работу аккуратно и воплотить в жизнь свои идеи, чтобы работа получилась креативной, непохожей на другие.

Преподаватель на своих занятиях создает уютную атмосферу, чтобы каждый ребенок чувствовал себя комфортно: в кабинете стоит много комнатных цветов, на стенах висят рисунки детей, а также картины самого преподавателя, в кабинете всегда пахнет корицей или цитрусами, что тоже

создает уют. В такой атмосфере дети чувствуют себя частью чего-то целого, что хорошо сказывается на их взаимоотношениях. Дети с ОВЗ чувствуют себя полноценными членами общества, а их, нормально развивающихся сверстников учит сочувствовать, думать о других людях, помогать им, видеть в нем равноправного партнера.

Таким образом, дополнительное образование детей с ОВЗ и обычных детей способствует социальной адаптации «особых» детей, их самостоятельности и независимости, воспитывает толерантное отношение, уважение и гуманизм у обычных детей, изменяет общественное мнение, формирует отношение к людям с ОВЗ как к полноценным людям.

Список использованной литературы:

1. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.– 175с.

2. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова. – М. 2012. – 213 с.

© Г.В. Гамзина

ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ломова Анастасия Денисовна,
студентка кафедры психологии образования
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург, Россия
E-mail: LomovaNastya12@mail.ru
Братчикова Юлия Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург, Россия
E-mail: bratuv@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается актуальность проблемы адаптации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе. Театральная деятельность описывается как универсальное средство, развития

личностных способностей, развития навыков взаимодействия и сотрудничества, адаптации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, театральная деятельность.

THEATRE ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Lomova Anastasia,
Student of the Department of Educational Psychology
Ural State Pedagogical University
Yekaterinburg, Russia
Bratchikova Julia,
Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Educational Psychology
Ural State Pedagogical University
Yekaterinburg, Russia

Abstract. The article reveals the urgency of adaptation and socialization problems of children with limited opportunities health in society. Ttheatrical activitiesare described as universal means, development of personal abilities, development of skills of interaction and cooperation, adaptation and socialization of children with limited opportunities health in society.

Key words: inclusive education, children with limited opportunities health, theatrical activities.

Сегодня в России, по оценкам Министерства образования и науки Российской Федерации, живет более 450 тысяч детей школьного возраста с разной степенью отклонений в развитии и здоровье. В нашей стране, как и во многих странах, прослеживается тенденция увеличения числа детей-инвалидов. Поэтому в современном обществестановится актуальнойпроблема вовлечения детей, имеющих особые образовательные потребности в социум [1].

До недавнего времени, в России обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) осуществлялось в основном в школах-интернатах, что приводило к их изоляции от социума, поэтому многие педагоги и родители детей с ОВЗ настаивали на включении детей в обычный детский коллектив. Прежде всего, значение имеет тот факт, что, в стандартной системе коррекционного (специального) образования с хорошо выработанной годами

методикой обучения и воспитания детей с проблемами в развитии слабо развита социальная адаптация «особого» ребенка в современном мире - он находится в социальной изоляции. По-причине этого выпускники интернатовсталкиваются сзатруднения в дальнейшей интеграции в социум. Очевидно, что дети с особыми потребностями адаптироваться к жизни будут лучше, обучаясь в общеобразовательных учебных заведениях, особенно заметной будет разница в приобретении социального опыта.

Инклюзивное образование предполагает совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья с детьми, без нарушений развития. Такое образование предполагает не только организацию совместных учебных занятий, но и совместный досуг, различные виды дополнительного образования.

Внедрение инклюзивного образования представляет собой сложный процесс и затрагивает различные социальные группы: не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но и детей не имеющими таких ограничений, родителей, педагогов массовых и специальных школ, специалистов различного профиля. Здоровые дети не всегда могут адекватно воспринимать детей с ограниченными возможностями здоровья. Обычных детей тоже нужно готовить к тому, что есть дети, отличающиеся от них. Такую подготовку должны вести как педагоги, так и родители. Ребенок перенимает стиль и манеру общения от родителей, ребенок будет также относится к детям с ОВЗ, как и его родители.Родителям детей с ОВЗ нужно учиться правильному общению со здоровыми детьми, и учить этому своих детей. Если для социализации и адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, школой и обществом, будут предоставлены все возможности, а семья будет беспокоиться и ограждать ребенка, то здесь впервую очередь нужно начинать работу с родителями детей с ОВЗ.

В Исследовании Л.И. Юсуповой и О.С. Яншаевой говорится, что «Практически все обучающиеся с ОВЗ видят отрицательные стороны в негативном отношении со стороны других обучающихся и учителей, они опасаются насмешек, снисходительного отношения, подчеркнутого чувства превосходства со стороны здоровых сверстников. Треть обучающихся считает, что условия пребывания в массовой школе будут не соответствовать их потребностям, а разница в результатах обучения будет лишь подчеркивать их статус неполноценности» [5].

Чтобы избежать опасений у детей с ОВЗ, для всех участников инклюзии нужно создавать условия для их развития и образования: Для современного

детского коллектива, включенного в инклюзивное образование, ставятся следующие задачи:

- научитьдетей, не имеющих ограничений здоровья, принимать детей с ограниченными возможностями здоровья;

- создать детям с ограниченными возможностями здоровьяблагоприятные условия для их развития и образования в инклюзивной среде.

Существование разделения задач для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющими таких ограничений, показывает, что в основание инклюзивного процесса заранее закладывается представление о существенных различиях участников этого процесса. Совершенно ясно, что разные участники инклюзии имеют разные образовательные потребности, но это не мешает нам рассматривать их культурные потребности как общие [4]. В противном случае они будут находиться в одном образовательном пространстве, но не вместе. Тогда, инклюзивное образование потеряет свою суть.

При введении новых Федеральных государственных образовательных стандартовроль дополнительного образования возрастает, т.к. дополнительное образование изначально ориентировано на развитие личности ребенка. В дополнительном образовании существует больше возможностей для создания специальных условий, с помощью которых можно преодолеть опасения, детей с ОВЗ, негативного отношения к ним со стороны других обучающихся, насмешек и чувства превосходства. Здоровые дети и дети с ОВЗ должны научиться взаимодействовать и сотрудничать друг с другом. Универсальным средством, развития личностных способностей детей, развития навыков взаимодействия и сотрудничества, адаптации и социализации детей в обществе, органично включенным в образовательный процесс, является театральная деятельность.

При зарождении театральной педагогики в России ее основной функциейбыло моделирование взаимоотношений человека с другим человеком, с обществом, природой. Моделирование взаимоотношений человека с другим человеком, это как раз то, что нужно детям с ограниченными возможностями здоровья и детям, не имеющими таких ограничений. Моделируя взаимоотношения в театральной группе, они уже будут знать и смогут применить эти звания и навыки при общении в реальном мире.

Интерес к использованию театральной деятельности в педагогике в целях эстетического, нравственного и социального воспитания учащихся проявляли многие ученые и практики. Подтверждение этому можно найти в работах П.П.

Блонского, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого.

Театральная деятельность помогает ребенку познать себя. Одним из элементов театральной деятельности является игра, она является наиболее естественной и первой деятельностью ребенка, игра имеет большое значение в воспитании нравственных качеств детей, таких как дружба, сотрудничество, взаимовыручка, терпение.

Ребенок в ходе игровой деятельности начинает осваивать навыки нужные конкретному обществу, и умения приспосабливаться к среде, которые воспитывают в ребенке уважение к окружающим, способствует развитию чувства уверенности в себе. Дети учатся дружить и в игре осваивают способы поведения, соответствующие дружеским взаимоотношениям (взаимопомощь, общение, сотрудничество, забота, поддержка и другое) [3]. Если в ходе игры ребенок с ограниченными возможностями здоровья может освоить навыки общения, то адаптация и социализация этого ребенка в реальном обществе будет проходить более интенсивно – в плане времени, и более спокойно – в эмоционально-психологическом плане.

В игровой деятельностиуходит напряженность в отношении отличий участников инклюзивного образования, возникают эмоциональные проявления. Члены театральной группы учатся принимать эмоциональные состояния друг друга, возможность проявлять свои чувства создает основу для умения владеть ими, находить особый язык для их выражения, помогает ребенку понимать свои эмоции. Способность распознавать собственные эмоции, владеть ими, понимать эмоции других людей, выражать свои эмоции в общении с людьми, мотивировать себя, влияет на успешность приспособления человека к среде [4].

Основным психолого-педагогическими приемомв театральной деятельности выступает – этюд. В этюдах по предложенной педагогом теме создаются художественные образы. Этюды помогают с легкостью перевоплощаться не только в других людей, животных, но и в предметы, окружающие нас в повседневной жизни. Этюды позволяют детям в игровой форме учиться выражать свои чувства, понимать чувства других людей, помогают избежать затруднений в общении со сверстниками и с взрослыми. Также, психолого-педагогическими приемами являются игры-упражнения направленные на развитие внимания к партнеру, развитие умения слушать собеседника, договариваться, развитие внимания к невербальным проявлениям, умения не создавать конфликты и находить выходы из спорных ситуаций, умение взаимодействовать в сложных ситуациях. К приемам относятся

инсценировки, беседы, анализ конкретных ситуаций, имитационные упражнение, разыгрывание ролей.

Важное значение, имеет и деятельность педагога, организация инклюзивного образования – это сложный процесс, требующий от педагога определенных знаний и компетенций. Со стороны педагога должна осуществляться оптимальная поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья. Педагог должен контролировать весь процесс театрально-игровой деятельности, подбирать для всех участников инклюзивного образования интересный и соответствующий теме или проблеме материал.

Театральная деятельность воспитывает у обычного ребенка уважение к окружающим, к детям с ОВЗ, предотвращает негативное отношение и насмешки в их адрес. У здоровых детей развивается ответственность, толерантность, активность, самостоятельность, развиваются навыки взаимодействия и сотрудничества, умения не создавать конфликты. У детей с ОВЗ также развиваются навыки взаимодействия и сотрудничества, появляется чувство уверенности в себе.

С точки зрения педагогической привлекательности можно говорить об универсальности и социально-нравственной направленности, а также о коррекционных возможностях театральной деятельности. Здесь для детей с ограниченными возможностями здоровья создаются специальные условия их развития и образования в инклюзивной среде, условия социализации и адаптации в обществе, здоровые дети учатся принимать детей с ОВЗ.

Список использованной литературы:

1. Бритаева З.М. Сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе / З.М. Бритаева // Сибирский педагогический журнал. – 2013. - №2. – С. 243-246.

2. Лавринец К.Ю. Инклюзивное образование: сущность, проблемы, перспективы развития / К.Ю. Лавринец // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. - №12. – С. 142-150.

3. Ломова А.Д. Развитие навыков сотрудничества средствами игрового театра / А.Д. Ломова // Инновационные процессы в системе дополнительного образования. – 2015. - №1. – С. 98-102.

4. Попова Н.Т. Роль театральной деятельности в формировании инклюзивной социокультурной среды / Н.Т. Попова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. 2011 [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44024_full.shtml.

5 Юсупова Л.И. Инклюзивное образование глазами детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.И. Юсупова, О.С. Яншаева // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XVII междунар. студ. науч.-практ. конф. №2(17). [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://sibac.info/archive/guman/2(17).pdf.

© А.Д. Ломова, Ю.В. Братчикова

ИНКЛЮЗИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Москвина Татьяна Владимировна,
кандидат педагогических наук, учитель начальных классов
и английского языка ГБОУ Школы №41 имени Г.А.Тарана
г. Москва, Россия
E-mail: moskvina9school@gmail.com

Аннотация. В публикации автор рассматривает метод проектного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями как наиболее эффективный в социальном воспитании младших школьников. В статье рассмотрены возможности реализации формирования социального здоровья средствами проектной деятельности учащихся, представлен опыт включения детей с ограниченными возможностями на основе культурологического подхода, разработанного и реализуемого на базе школы №41 им. Г.А.Тарана. Статья адресована учителям начальных классов, социальным педагогам, классным руководителям и специалистам в области социальной педагогики, аспирантам, а также всем желающим более глубоко овладеть такой инновационной технологией, каковой предстает социальное проектирование в общеобразовательных учреждениях, как в учебной деятельности, так и средствами дополнительного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальное здоровье, проектный метод, дополнительное образование, драматизация, учитель начальных классов.

INCLUSION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT METHOD WITH THE PURPOSE OF FORMATION OF SOCIAL HEALTH YOUNGER STUDENTS

Moskvina Tat`yana,
Candidate of Pedagogical Sciences, the Teacher of Primary School and the Teacher of English, School № 41 named by G.A. Taran
Moscow, Russia

Abstract. This article examines the possibilities of social education of primary school children by means of project activities of students. In this publication, the author considers the method of design training and education of children with disabilities as the most effective in the social education of younger students. The article discusses the feasibility of the formation of social health resources project activities of students, presented the experience of inclusion of children with disabilities on the basis of cultural approach, developed and implemented on the basis of the school №41 named G.A. Taran.This article is addressed to primary school teachers, social teachers and experts in the field of social pedagogics, to post-graduate students, and all people, who wish to seize such innovative technology as project-based learning.

Key words: inclusive education, social health, project method, additional education, dramatization, primary school teacher, project-based learning, social education, pupils of primary school, innovative method, project activities.

На современном этапе инклюзивной образовательной политики России актуальной является проблема воспитания гармонично развитой личности, готовой к эффективному участию в социальной, экономической и политической жизни страны. Важным шагом становится развитие дополнительного образования в российских общеобразовательных учреждениях. В рамках системы дополнительного образования возможно обеспечение доступности включения в различные виды деятельности лиц с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В настоящее время инклюзивное образование только приобретает нормативные основания в России и получает широкое применение в школах, наблюдается ориентация педагогов на формирование условий доступности образования инвалидов. В ближайшем будущем образовательная система России должна

измениться в соответствии с требованиями Конвенции ОНН по правам инвалидов, ратифицированной нашей страной в 2012 г., таким образом, чтобы учащиеся с инвалидностью учились со своими здоровыми сверстниками в общеобразовательных учреждениях и в системе дополнительного образования.

Одной из важнейших задач социальных педагогов, учителей, воспитателей и других сотрудников школ России на сегодняшний день является формирование социокультурного пространства в воспитательно-образовательных учреждениях, разработка социально-педагогических технологий, имеющих направленность на формирование социального здоровья учащихся. В настоящее время проблема социального здоровья приобретает особую значимость. Это связывается, прежде всего, с тем, что темпы социальных изменений в российском обществе стремительно возрастают и предъявляют всё новые требования к личности, её деятельности и общению с другими людьми. Данное обстоятельство определяет необходимость для индивида постоянной адаптации к изменяющимся социальным условиям, напряжения и актуализации резервов его здоровья, в том числе и социальных ресурсов, обеспечивающих их реализацию в гармонии с социальным окружением.

В основе российской образовательной политики на современном этапе - социальная адресность и сбалансированность социальных интересов. Прежде всего, выпускники школ заинтересованы в получении знаний, необходимых им для успешной интеграции в социум и адаптации в нем. Задача школы, как социального института, заключаетсяв формировании личности, способной успешно социализироваться; в целенаправленном создании условий для формирования базовой культуры личности. Современная педагогика должна исходить из положения необходимости развития у школьников качеств, участвующих в реализации человеком себя как существа общественного и как неповторимую личность, со своими специфическими запросами и индивидуальными способами социальной самореализации, в том числе у детей с ОВЗ, что отмечается различными учеными в своих исследованиях [1; 2;5].

Несомненно, полностью реализовать себя, свои физические, моральные и интеллектуальные возможности способен только здоровый человек, поэтому так важно сохранение здоровья нации. Наряду с физическим и психическим благополучием индивида основой здоровья любого человека является его социальное здоровье. Социальное здоровье – это «ресурс, социальный капитал, необходимый как молодежи, так и взрослым людям для успешной социализации и социальной адаптации в новых общественно-экономических

условиях, а также в условиях модернизации российского общества» [10, 5]. Рассмотрение проблемы здоровья в педагогических исследованиях происходит в контексте проблем личностного и психического развития индивида. Е.Н. Приступа в своей монографии, посвященной проблеме индивидуального социального здоровья школьников, сформулировала его определение, используемое врамках педагогической науки. «Социальное здоровье личности ребенка – такое состояние человека, при котором его биопсихические возможности способствуют установлению равновесия с социальной средой путем адаптации и конструктивной активизации в ней, следуя нравственным социальным нормам» [4, 124].

В исследованиях ученых [6; 7; 8; 9; 10] отмечается, что признаком социального здоровья является развитие личности человека, умение ответственного свободного выбора определить свое место среди других людей, способность человека взаимодействовать с другими представителями общества, умение находить себе друзей и поддерживать с ними доверительные отношения. Люди, хорошо интегрированные в общество, как правило, живут дольше и быстрее восстанавливаются от болезней и депрессий. Учеными доказано, что социальная изоляция является пусковым механизмом для возникновения многих болезней. Именно плохая адаптация, неумение наладиться хорошие отношения с другими людьми, подрывает в человеке веру в свои силы и отсутствием желания что-либо менять в своей жизни. Вот почему так важно вовлекать учащихся с ОВЗ в различные виды деятельности, в том числе в рамках дополнительного образования с целью формирования их социального здоровья.

Основная цель образования – в достижении всеми учащимися определенного социального статуса, утверждения своей общественной значимости. С этим перекликается задача инклюзивного образования – придать уверенность в своих силах детям с ограниченными возможностям, мотивируя их к совместной деятельности с другими учащимися.

Учеными давно исследуется проблема социального здоровья учащихся в философии, социологии, психологии и педагогике. Существенный вклад в философское осмысление феномена социального здоровья внесли такие ученые, как Е.Н. Кудрявцева, Л.Г. Матрос, В.И. Петленко, Т.Б. Сергеева, Г.Б. Степанова и др. Разработке проблемы социального здоровья посвящено значительное число социологических исследований (Р.А. Зобов, Л.В. Колпина, Т.Б. Соколова и др. авторы). Исследования по проблемам индивидуального социального и психологического здоровья детей обсуждаются в монографиях

И.В. Дубровиной, Е.Н. Приступа, О.В. Хухлаевой и др. Теоретические аспекты проблемы социального здоровья человека представлены в работах ведущих психологов – В.А. Ананьева, Л.А. Байковой, О.С. Васильевой, Г.С. Никифорова и др. Проблемами инклюзивного образования и обеспечения формирования социального здоровья учащихся с ОВЗ занимаются как российские, так и зарубежные ученые (С.В.Алехина, В.С.Карапетян, Б.А.Коростелев, В.Кэролл, Ю.В.Мельник, А.А.Нестерова и др.)

По определению ЮНЕСКО, инклюзивное образование – целостный феномен, предполагающий равный доступ к качественному образованию всех лиц без исключения. Принципы инклюзии базируются на гуманизме, развитии интеллекта и творческих способностей, балансе интеллектуальных, этнических, эмоциональных и физиологических компонентов каждой личности. Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении; старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении.

Одним из инновационных методов, позволяющих добиться позитивных результатов для формирования социального здоровья младших школьников, в том числе с ОВЗ, является метод проектов, несмотря на давнюю историю вопроса.

Многие отечественные и зарубежные ученые (П.С. Лернер, М.Б. Павлова, Д. Питт и др.) определяют приоритетность проектной деятельности при обучении и воспитании школьников. Проблема проектной деятельности в философском, социальном и педагогическом аспектах рассматривалась в исследованиях И.И. Ляхова, Н.А. Масюковой, В.З. Юсупова и др. История возникновения и развития метода проектов прослеживается в работах П.П. Блонского, Д. Дьюи, У.Х. Килпатрика, С.Т. Шацкого. За последние годы значительный вклад в разработку проблемы использования метода проектов как инновационной технологии воспитания школьников внесли исследования О.Б.Волжиной, Ю.В.Киримовой, М.М.Морозовой, Е.В.Рогалевой, И.С.Сергеева и др.

Социальный заказ нашего времени диктует современной системе образования направленность на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой личности, имеющей правильную духовно-нравственную ориентацию с младшего школьного возраста. Уровень образования и интеллектуальный потенциал общества приобретают характер

важнейшей составляющей национального богатства, а образованность человека, профессиональная подготовка, стремление к творчеству и умение решать нестандартные задачи становятся основой прогресса, устойчивости и безопасности страны. Но все интеллектуальные приобретения человека, компетентностные навыки, теряют смысл при отсутствии здоровья, сохранять которое необходимо еще с дошкольного и младшего школьного возраста.

Для всех участников образовательного процесса нашей школы важно социальное воспитание, направленное на своевременное обеспечение социальной безопасности учащихся и реализацию метода проектов в качестве эффективного метода формирования социального здоровья младших школьников, что сталоважным направлением в деятельности ГБОУ школа №41 им. Г.А.Тарана.

Социальная безопасность детей центра образования обеспечивается такими педагогическими условиями, как:

- социально-педагогическое сопровождение неблагополучных семей, подразумевающее правовые, социальные, психолого-педагогические мероприятия по обеспечению гарантированных условий жизни; поддержание жизнеобеспечения, гармоничного развития ребенка (психолого-педагогические сопровождение семьи, сотрудничество с местными учреждениями социальной защиты, обучение и консультирование родителей, вовлечение родителей в работу с детьми и др.);

- решение детьми проблемных задач и ситуаций, требующих знаний безопасного поведения в обществе;

- развитие у детей социально-психологических качеств, способствующих самосохранительному поведению в ситуации риска (адекватной оценки самого себя, своих возможностей и способностей; способности анализу обстановки, прогнозированию последствий своих действий; самостоятельности, ответственности за свое поведение; способности к принятию решения и др.).

Последние два пункта особенно успешно осуществляются учителями нашей школы средствами проектной деятельности. Метод проектов не является принципиально новым в педагогической практике, но вместе с тем его относят к «педагогическим технологиям XXI в. как предусматривающий умение адаптироваться в стремительно меняющемся мире постиндустриального общества» [2, 5]. Сущность этого метода заключается в обучении элементам исследования, что позволяет педагогу направлять познавательную деятельность школьников, то есть учить их учиться. За время существования метода проектов его содержание пополнялось новыми приемами, методиками

(например, связанными с использованием интерактивных методов обучения и мультимедийных технологий), но суть метода осталась прежней – «стимулирование интереса обучающихся к постановке и решению новых проблем, приобретению навыков исследования, практическому применению полученных знаний» [3, 5].

При включении младших школьников в проектную деятельность выполнение проектов осуществляется от простых действий (проект-наблюдение «Опасности на улице и в помещениях», проект-рассказ «Правила безопасного поведения в школе и дома», «Мой безопасный путь в школу», проект-литературный конкурс «Вредные советы в стиле Григория Остера о правилах безопасного поведения «Если ты остался один дома») к сложным коллективным проектам. Естественно, возраст накладывает ограничения на организацию проектной деятельности учащихся начальных классов, однако начинать вовлекать младших школьников в проектную деятельность можно и нужно, ведь именно в данном возрасте закладывается ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений. «Метод проектов – суть развивающего, личностно-ориентированного обучения, который может использоваться на любой ступени обучения, в том числе и в начальной школе» [3, 5].

В данной статье хотелось бы поделиться опытом включения учащихся с ОВЗ в такой вид проектной деятельности, как драматизация. В системе дополнительного образования нашей школы уже восьмой год действует кружок культурологического направления «Театр на английском языке». В настоящее время все более актуальны проблемы гармонизации взаимодействия человека и социальной среды и их подготовки к этому взаимодействию. Между тем в наши дни для реализации профессиональных планов важную роль играет владение иностранным языком. Основная трудность в обучении иностранному языку детей заключается в том, чтобы сделать для ребенка иностранный язык коммуникативно-значимым. Сущность коммуникативного обучения в том, что процесс обучения является моделью процесса общения. Но овладение языком через моделирование процесса общения затруднительно для детей и не вызывает у них заинтересованности в обучении. Средством, совмещающим решение этих двух проблем, является применение таких инновационных технологий, как *когнитивно-коммуникативные* (в частности, проектная деятельность) и *сотрудничающие технологии* обучения иностранному языку (главным образом, технология драматизации). Театральная деятельность на

английском языке успешно совмещает решение проблем социального воспитания и образовательных задач по предмету.

Образовательные цели программы включают социальное образование личности (освоение культуры, социального мышления и действия, социальных чувств и социальной организации); углубление знаний по предмету (расширение лексического запаса, получение дополнительной лингвострановедческой информации; устранение фонетических и грамматических трудностей) и др.

Развивающие цели формируют личность, способную к межкультурному общению через коммуникативные умения; способствуют развитию мышления, памяти, внимания, актерского мастерства; развивают интеллектуальную, эмоциональную и речевую активность детей, которые в совокупности обеспечивают благоприятные условия для овладения языком во внеурочное время.

Воспитательные цели преследуют воспитание, направленное на формирование качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации; воспитание умения работать в команде дружного коллектива; воспитание социокультурной компетенции; всестороннее развитие личности средствами иностранного языка. В задачи программы входит социализация личности ребенка через умение взаимодействовать со сверстниками: играть и работать вместе, подчинять свои интересы и желания желаниям других участников коллектива; обучение учащихся налаживанию межличностных процессов.

Использование проектной методики позволяет учащимся самим выбрать свою роль в создании очередного проекта, опираясь на собственные интересы и посильность выбранной задачи, что особенно важно для учащихся с ОВЗ. Каждая постановка является конечным продуктом проектной деятельности, которому предшествует кропотливая работа участников коллектива под руководством учителя.

Наличие в коллективе учащихся разной степени подготовленности предполагает использование такой здоровьесберегающей технологии, как *технология уровневой дифференциации обучения*. Использование проектного метода помогает учащимся брать на себя задания и роли разного уровня сложности. По мере повышения самооценки учащегося, его успешности пусть сначала в маленькой, а затем в более сложной роли, участники коллективных проектов сами начинают выбирать более длинные монологи и диалоги на английском языке.

Давно замечено, что творческий характер образовательного процесса является крайне необходимым условием здоровьесбережения. Включение ребёнка в творческий процесс не только природосообразно, служит реализации той поисковой активности, от которой зависит развитие человека, его адаптационный потенциал, способствует достижению цели работы школы - развитию личности учащегося, но и снижает вероятность наступления утомления. Цепочка взаимосвязи здесь простая: обучение без творческого заряда - неинтересно, а значит, в той или иной степени, является насилием над собой и другими. Насилие же разрушительно для здоровья, как через формирование усталости, так и само по себе. Проявления гуманного отношения к детям, отсутствие прямого принуждения, приоритет положительного стимулирования, терпимости к детским недостаткам, в сочетании с проявлениями демократизации отношений – правом ребёнка на свободный выбор, на ошибку, на собственную точку зрения – оказывают благоприятное воздействие на психику учащихся и способствуют формированию высокого уровня психологического здоровья.

К компонентам социального здоровья относят: 1) *нравственность индивида – совокупностьморально-этических качеств, идеалов, ценностных ориентаций, которые человек считает для себя истинными и следование выбранным ценностным самоустановкам.* В нравственности человека отражается преимущественно гуманистический аспект здоровья. Основоположник валеологии И.И.Брехман выделяет нравственность не просто как составную часть здоровья, а рассматривает ее как основополагающий аспект в «валеологической структуре личности»; 2) *социальная адаптация – способность организма приспосабливаться к различным изменившимся условиям социальной среды или жизни* (к условиям трудовой деятельности, к профессиональным требованиям, взаимоотношениям в новом коллективе, способность преодолевать психологические барьеры). Процесс адаптации к новой обстановке ускоряется, если человек предварительно ознакомлен с предстоящей деятельностью, с новыми людьми и др. Для успешной адаптации необходимо учиться управлять своим поведением в новых жизненных условиях. Основные проявления социальной адаптации – взаимодействие (в том числе общение) человека с окружающими людьми и его активность. Все эти условия социальной адаптации прекрасно реализуется в создании коллективных проектов учащимися начальной школы.

Формирование социального здоровья человека связано с процессом социализации. Успешная социализация предполагает эффективную адаптацию

человека к обществу и в то же время – способность противостоять ему в тех ситуациях, когда это препятствует саморазвитию, самоопределению, самореализации. Хотелось бы отметить по своим ученикам, посещающих данное направление в дополнительном образовании: социализация личности ребенка проходит более успешно, так как выполнение коллективных проектов способствуют сформированности черт характера, так необходимых современному выпускнику; происходит становление самосознания и активной жизненной позиции личности; происходит развитие контактов индивида с другими людьми и совместной с ними деятельности.

При включении младших школьников в проектнуюдеятельность темы, предлагаемые в качестве проектных, посильны пониманию ребенка; выполнение проектов осуществляется от простых действий (проект-наблюдение «Люди каких национальностей живут рядом со мной», проект-рассказ «Мудрость сказок народов мира») к сложным коллективным проектам. Естественно, возраст накладывает ограничения на организацию проектной деятельности учащихся начальных классов, однако начинать вовлекать младших школьников в проектную деятельность можно и нужно, ведь именно в младшем школьном возрасте закладывается ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений.

В соответствии с признаком доминирующего в проекте метода в нашей школе применяются следующие типы проектов: *исследовательские* («Деньги народов России (мира)», *творческие* (концерты, связанные с народными танцами и песнями, спектакли и драматизации по сказкам различных народов), *ролево-игровые* (КВН, викторины, конкурсы), *информационные* (доклады, презентации по традициям и обычаям народов различных культур), *практико-ориентированные* (дизайн народного костюма, проект национального жилища разных народов, сувениры, изготавливаемые по образцам народных промыслов и т.д.). Особая роль отводится *экскурсионным проектам*. Каждая такая экскурсия-проект тщательно планируется, перед детьми ставятся вопросы, ответы на которые они должны получить во время экскурсии. Итоги экскурсии обязательно обсуждаются. Дети рассказывают или пишут свои отзывы, вербализуя впечатления, наблюдения, полученные знания. По результатам экскурсии учащиеся отображают увиденное в рисунках, поделках на уроках труда и ИЗО (например, долгосрочный проект-экскурсия «Удивительный Этномир» уже четвертый год собирает в дорогу в Калужскую область учащихся параллели четвертых классов, где они изучают жизнь, традиции, жилища, народные промыслы с последующей рефлексией). И по

мере сил и возможностей во все указанные проекты вовлекаются ребята с ограниченными возможностями, их успехи особенно приятно объявлять на торжественных мероприятиях школы.

В заключение хотелось бы отметить, что социальное воспитание участников образовательного процесса, формирование их социального здоровья начинается именно с начальной школы, когда у ребят формируются самые общие представления об окружающем их обществе и своем месте в нем. Учитывая специфику данного возраста, следует помнить, что пережитое эмоционально приобретет форму глубоких личных взглядов и убеждений. Первостепенная задача всех участников образовательного процесса - научить детей любить жизнь, показать все ее многообразие и возможности, воспитать гармоничную и устойчивую к стрессам личность, приучить к самостоятельности, самообразованию и стремлению к повышению качества жизни. Если с первых дней учитель ведет воспитательную работу, занимаясь формированием толерантного отношения к детям, отличным от других и имеющим различные проблемы со здоровьем, включая их в общее дело, в том числе средствами проектной деятельности, когда ребенок пропускает все полученные знания через личный опыт, то в дальнейшем дети-инвалиды лучше интегрируются в социум, что подтверждается опытом нашего образовательного учреждения.

Ученые приходят к выводу, что социальное здоровье находит отражение в таких характеристиках, как: адекватное восприятие социальной действительности, интерес к окружающему миру, адаптация (равновесие) к физической и общественной среде, направленность на общественно полезное дело, культура потребления, альтруизм, эмпатия, ответственность перед другими, бескорыстие, демократизм в поведении. Все данные характеристики прослеживаются при работе учащихся над коллективным проектом, а значит, нам, учителям общеобразовательных учреждений, не стоит забывать об использовании метода проектов в социальном воспитании младших школьников, имеющим ограниченные возможности здоровья.

Список использованной литературы:

1. Иванов А.В. Педагогика среды: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.В. Иванов. – М.: АПКиППРО, 2011. – 342 с.

2. Господникова М.К. Проектная деятельность в начальной школе / М.К. Господникова. – Волгорад: Учитель, 2009. – 131 с.

3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Погат // Иностранные языки в школе. – 2000. - №2.

4. Приступа Е.Н. Междисциплинарное теоретическое обоснование понятия «социальное здоровье» личности ребенка / Е.Н. Приступа // Социальная политика и социология. Междисциплинарный научно-практический журнал. –2007. - №2 (34). – С. 117-125.

5. Приступа Е.Н. Воспитание социально здоровой личности как социально-политическая и социально-педагогическая задача / Е.Н. Приступа // Социальная политика и социология. Междисциплинарный научно-практический журнал. –2006. - №1 (29). – С. 107-119.

6. Приступа Е.Н. Здоровье ребенка как социальная ценность / Е.Н. Приступа // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. – М.: Издательство Московского гуманитарного университета. – 2007. - № 1. – С. 176-183.

7. Приступа Е.Н. Социальная дезадаптация как этап развития ребенка / Е.Н. приступа // Отечественный журнал социальной работы. – 2005. - № 4. – С. 46-50.

8. Приступа Е.Н. Социальная работа с лицами с ограниченными возможностями здоровья / Е.Н. Приступа. – М.: Изд-во Форум, 2015. – 160 с.

9. Приступа Е.Н. Социальное здоровье личности ребенка как макросоциальная задача / Е.Н. Приступа // Деп. в ИНИОН РАН №59515, 10.11.2005.

10. Рагимова О.А. Социальное здоровье младших школьников в условиях трансформации российского общества / О.А.Рагимова. – Саратов: СГУ, 2004. – 228 с.

© Т.В. Москвина

ИНКЛЮЗИВНОЕ ТАНЦЕВАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ

Никитинская Анна Анатольевна,
студентка кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»
г. Череповец, Россия
E-mail: anna15-9595@mail.ru

Леханова Ольга Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»
г. Череповец, Россия
E-mail: lehanovao@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос включения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в общество через инклюзивный танец. Представлен опыт работы инклюзивного коллектива «Надежда» города Череповца Вологодской области.

Ключевые слова: дети, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, инклюзивный танец, социокультурная реабилитация.

INCLUSIVE DANCE PARTNERSHIP AS A MEANS OF SOCIAL AND CULTURAL INTEGRATION OF YOUTH WITH DISABILITIES

Nikitinskaya Anna,
Student of department of Defectological Education
Cherepovets State University
Cherepovets, Russia
Lekhanova Olga,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department
of Defectological Education
Cherepovets State University
Cherepovets, Russia

Abstract. The article deals with the issue of inclusion of people with disabilities and special needs in society through inclusive dance. Presents the experience of inclusive collective «Hope» of the city of Cherepovets, Vologda Region.

Key words: children, disability, disabilities, inclusive dance, social and cultural rehabilitation.

Лица с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) относятся к числу наименее социально защищённых групп населения [4], ибо рождение в семье ребёнка с инвалидностью, по мнению специалистов (В.В.

Ткачёва) [6], изменяет привычный уклад жизни, делает многие желания родителей невыполнимыми, а вещи – недоступными. Отсутствие семейного досуга, подавленное настроение и унылые перспективы разрушают семьи, делает процесс развития и социализации детей с инвалидностью ещё более ущербным [2, 6] .В целях эффективной интеграции лиц с инвалидностью и ОВЗ необходимо разрабатывать социокультурные меры, способствующие развитию их потенциальных возможностей. Следовательно, возникает необходимость создания таких средств и приёмов социокультурной реабилитации, которые будут способствовать интеграции лиц с инвалидностью и ОВЗ в общество (М.Н. Гуслова, О.А. Денисова, О.Л. Леханова, Ю.С. Моздокова и др.).

В условиях современной практики социокультурной реабилитации особого детства решаютсяпроблемы социальной адаптации детей с инвалидностью и ОВЗ через их включение в доступные области бытовой, общественно-значимой и активной творческой деятельности с учётом личных интересов и возможностей детей [1].

В последние годы, благодаря реализации идей гуманизации, в системе образования и реабилитациидостигнуто понимание того, что ребёнок с инвалидностью и ОВЗ наряду со своими сверстниками по возможности должен посещать доступные для него кружки и студии [4]. Сложившееся понимание определяет появление инновационных подходов, где постижение основ языка художественной выразительности выступает как средство социализации ребёнка.

Инклюзивный танец является одной из культурных детерминат, способствующих наиболее эффективному включению в общество лиц с инвалидностью и ОВЗ с целью их самоопределения. Термин «инклюзивный танец» появился в последние годы для обозначения особого совместного танцевального творчества людей с инвалидностью и без неё. Представляя собой «катализатор» объединения людей с различным физическим и интеллектуальным потенциалом, он способствует реализации любых возможностей. В качестве его ключевых отличий выделяется система волонтёрских мероприятий, использующая танец для реабилитации и интеграции людей с инвалидностью и ОВЗ [5].

Представляя собой одно из условий самореализации ребёнка с инвалидностью и ОВЗ, инклюзивный танец способствует расширению сферы самостоятельности и позволяет использовать потенциал ребёнка не только для личной пользы, но и для блага своего окружения. Это укрепляет супружеские и

детско-родительские отношения, а также позволяет приобщить детей к культурному наследию страны.

Наиболее яркоидеология инклюзивного танцареализуется в практике существования Московского центра социокультурной анимации «Одухотворение» и Международного благотворительного танцевального фестиваля Inclusive Dance. В Череповце одним из представителей данного направления являетсяинклюзивный коллектив «Надежда» реабилитационного центра «Преодоление». Дети и подростки с инвалидностью и ОВЗ в паре с волонтёрами выполняют танцевальные движения, показывая способность этой формы искусства преодолевать границы и говорить на одном языке. Структурно клубы объединяют самих танцующих (инклюзивных партнёров (преимущественно волонтёров из числа студентов) и лиц с инвалидностью, связанную с выраженными трудностями или невозможностью передвижения), руководителей танцевальных коллективов и сопровождающих инвалидов людей (как правило, родителей). Функциональная задача клубов связана с развитием различных направлений и форм инклюзивного танца, основанных на совместном творчестве людей с инвалидностью и без неё. Содержательно работа клубов построена на содействии социального продвижения людей с инвалидностью и ОВЗ, а также волонтёрских сообществ.

Как показывает опыт, основное условие эффективного функционирования клубов с точки зрения выполнения задач социокультурной интеграции – наличие волонтёрской поддержки, ибо именно танец в паре с волонтёром выполняет интегрирующую функцию. Если в качестве партнёра по танцу выступает родитель, то реабилитационная роль инклюзивного танца резко снижается. Наличие потребности и родителей, и детей с инвалидностью и ОВЗ в полноправной жизнедеятельности в обществе побудили студентов – волонтёров Череповецкого государственного университета к вступлению в творческие коллективы в качестве инклюзивных партнёров. Волонтёрская деятельностьвыступает как форма помощи в социокультурной интеграции детей с инвалидностью и ОВЗ, а волонтёр – как связующее звено между внешним миром и миром «особых» детей, реализуя гуманные и позитивные установки общества.

В 2014 г. на II международном фестивале «Inclusive Dance» танцевальный коллектива «Надежда» не только вышел победителем в финал, но и в очном туре студентка-дефектолог в паре с танцующим на коляске партнёром сумела завоевать призовое место. Уже на III международном фестивале «Inclusive Dance», который проходил осенью 2015 г., танцевальному коллективу

«Надежда» удалось повторить успех: ребята заняли 1-е место в направлении «Народный танец», также студентка-дефектолог в паре с танцующим на коляске партнёром сумела завоевать призовое место в категории «Танцевальная импровизация».

В настоящее время студенты-волонтёры Череповецкого государственного университета и по совместительству инклюзивные партнёры инклюзивного коллектива «Надежда» готовятся к IV международному фестивалю «Inclusive Dance». Комментируя событие, один из инклюзивных партнёров отметил: «Я всегда считал, что инклюзивный танец – не только один из способов самовыражения, также это хороший помощник в процессе социализации для людей с инвалидностью и ОВЗ. Сейчас я нахожу этому прямое подтверждение: видно как ребята стараются, отдаются делу. Они не скованны ни в общении, ни в танце, и это важно».

Имеющийся опыт и данные литературы показывают, что влияние культурной детерминанты на ребёнка с инвалидностью и ОВЗ велико, поскольку позволяет определить их эффективное взаимодействие с социальными институтами на микроуровне, а также способы благополучной социокультурной реабилитации [5]. Следует помнить, что стремясь уберечь ребёнка с инвалидностью и ОВЗ от психологических травм, родители нередко ограничивают круг общения детей, тем самым препятствуя их становлению в обществе. Именно поэтому и родители, и сами дети с инвалидностью и ОВЗ нуждаются в широкой социокультурной интеграции и реабилитации. Инклюзивный танец – это то, что способствует стиранию границ инвалид – не инвалид, танец раскрывает внутренний мир, он полезен не только людям на коляске, но и здоровым партнёрам. Перспективным видится расширение практик применения инклюзивного танца с целью достижения целей социокультурной интеграции и реабилитации молодёжи с инвалидностью.

Список использованной литературы:

1. Арабкина Н.В. Социокультурная реабилитация детей-инвалидов в художественно-творческой деятельности / Н.В. Арабкина // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2011. – С. 526-527.

2. Денисова О.А. Угрозы социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья в семейной среде / О.А. Денисова, О.Л. Леханова, Н.В. Голицина, Р.А. Самофал // Вестник Череповецкого государственного университета: Научный журнал. – 2013. - №3(49). – Т.1 – С. 105-109.

3. Леханова О.Л. Волонтёрство как средство социокультурной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья / О.Л. Леханова, М.Н. Чистянова// Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы международной научно-практической конференции.– М.: МГППУ, 2011. – С. 583-588.

4. Луценко Е.Л. Социокультурная реабилитация инвалидов: на примере Еврейской автономной области: дис. … канд. социол. наук. – Хабаровск, 2007. – 173 с.

5. Тарасов Л.В. Инклюзивный танец – это… / Л.В. Тарасов // В танце равные. – М.: АНО «Центр социокультурной анимации «Одухотворение», 2014. - №1. – С. 8-9.

6. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Дефектология. – 1998. - № 4. – С. 3-9.

© А.А. Никитинская, О.Л. Леханова

ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ситенова Майра Мухановна,
старший воспитатель БДОУ «Детский сад №344»,
г. Омск, Россия
E-mail: marta-1973@mail.ru

Аннотация.В статье рассмотрены основные подходы к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Обосновывается роль дополнительного образования. Отражены способы взаимодействия здоровых детей и детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста с нарушениями речи, инклюзия, дополнительное образование детей.

THE POTENTIAL FOR MORE INCLUSIVE EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Sitenova Mayra,
Senior Educator «Kindergarten № 344»

Omsk, Russia

Abstract. The article deals with the main approaches to inclusive education of preschool-aged children with speech disorders. Substantiates the role of supplementary education. Recorded ways to interact healthy children and children with speech disorders.

Key words: preschool-aged children with speech disorders,inclusion, additional education of children.

Дошкольники с нарушениями речи – это одна из наиболее распространённых категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Их развитие характеризуется целым рядом особенностей. Состояние речи по всем показателям не соответствует возрастной норме. Так, эти дошкольники, согласно результатам исследований С.Н. Викжанович, характеризуются резко ограниченным словарным запасом, сложностями овладения синонимами и антонимами. Отмечается обилие аграмматизмов во фразовой речи. Многочисленные дефекты произношения делаютвысказывания ребёнка с речевой патологией – с общим недоразвитием речи (ОНР) – неясными для окружающих людей [1].

Значительные сложности ребёнок с речевой патологией испытывает при продуцировании рассказов, особенно описательных. Он затрудняется последовательно и содержательно охарактеризовать тот или иной объект, предмет, природное явление и т.д. В процессе описания такой ребёнок исключает указания на весьма существенные признаки, к числу которых относятся цвет, форма, величина, фактура [2].

Довольно значительная часть дошкольников с ОНР находится в специализированных детских садах (в дошкольных организациях компенсирующего и комбинированного вида). Благодаря проведению регулярной коррекционной работы, предусматривающей использование специфических методов, приёмов, технологий психолого-педагогического воздействия, дети с речевой патологией приобретают адекватные представления об окружающей действительности, получают значимые социальные навыки, овладевают речевым поведением [5].

В то же время в последние несколько лет всё более широкое распространение получает инклюзивная практика. Ребёнок с ОВЗ по желанию его родителей посещает образовательную организацию общего типа. Как отмечает О.Ю. Синевич, это требует консолидации усилий медицинских и

педагогических работников для выбора наиболее эффективных средств медико-психолого-педагогического воздействия, организационных форм деятельности, направленных на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, а также для усиления реабилитационного потенциала коррекционно-образовательной среды [4]. При этом в отношении детей с ОНР необходимо решение целого комплекса специфических задач, а именно: формирование речевой деятельности,коммуникативных умений, социальных навыков, необходимых ребёнку для полноценной жизни в современном обществе.

Положительные примеры дошкольной инклюзивной практики, реализуемой в рамках непосредственной образовательной деятельности воспитанников с ОВЗ, описаны в исследовании О.С. Кузьминой [3]. Положительно оценивая опыт автора, мы со своей стороны считаем необходимым обозначить также потенциал, которым располагает дополнительное образование. Продемонстрируем это на примере детского сада №344 г. Омска.

Ежегодно наряду с детьми возрастной нормы в детский сад №344 зачисляются воспитанники с речевой патологией. При поступлении ребёнка с ОНР в дошкольную образовательную организацию осуществляется комплексная оценка его развития. Принимается во внимание не только состояние речи, но и развитие неречевых психических процессов. В обязательном порядке выясняются интересы, склонности ребёнка к той или иной деятельности. С учётом этого определяется содержание последующей работы в системе дополнительного инклюзивного образования.

Так, в настоящее время в этой системе, сложившейся в детском саду №344, успешно функционируют 9 кружков: «Шахматы», «У школьного порога», «Волшебная кисточка», «Сударушка», «Маленький актёр», «Юная грация», «Альбатрос», «Чарлидинг», «У-шу». Кружки посещают 68 воспитанников, из которых около 25% детей имеют ОНР. Регулярные занятия в кружках позволяют обеспечить интеллектуальное, физическое, художественно-эстетическое, творческое развитие каждого ребёнка.

При проведении кружковой работы особое внимание уделяется индивидуальным способностям и возможностям каждого воспитанника, а также ограничениям, обусловленным состоянием здоровья, если такие ограничения у детей имеются.

Педагоги системы дополнительного образования с самого начала создают условия, при которых дети с нормальным и нарушенным речевым развитием получают возможность вступать в коммуникативное взаимодействие:

обращаться с просьбами о помощи, договариваться о своей предстоящей совместной деятельности, обсуждать полученные результаты и т.д.

Особого внимания заслуживает функционирующий в системе дополнительного инклюзивного образования кружок «Маленький актер». Его с удовольствием посещают воспитанники и с нормальным, и с нарушенным речевым развитием. Сама специфика этого кружка, содержание занятий ориентированы на обогащение речевого опыта каждого ребёнка, а также на коррекцию вторичных нарушений у дошкольников с ОНР в ходе театрализованной деятельности. Безусловно, театрализованная деятельность – это одно из наиболее эффективных средств преодоления речевого недоразвития, формирования у ребёнка положительного опыта социально-коммуникативного взаимодействия со сверстниками.

Кружковые занятия «Маленький актёр» проводятся 2 раза в неделю. На каждом занятии осуществляется развитие у детей невербальных средств коммуникации: дошкольники учатся мимическими и пантомимическими средствами передавать настроение, эмоциональное состояние изображаемого героя – в соответствии с выбранной ролью. Невербальная коммуникация сопровождается словесной речью. При этом детям предлагается не только воспроизводить реплики своего героя, но и включать привнесения, то есть самостоятельно продуцировать фразы, соответствующие обыгрываемой ситуации.

Перед той или иной постановкой обязательно проводится предварительная работа, ориентированная на развитие у дошкольников словарного запаса, формирование речевого дыхания, усвоение воспитанниками интонационных средств выразительности.

Мы полагаем, что успешная инклюзивная практика, в том числе в системе дополнительного образования, невозможна без участия взрослых членов семьи ребёнка. В этой связи в процесс драматизации, проигрывания сказок регулярно вовлекаются родители воспитанников. Совместная драматизация, исполнение той или иной роли, сочинение сказок содействует не только преодолению имеющихся у дошкольников с ОНР речевых нарушений, но и оптимизации детско-родительских отношений. Близкие ребёнку взрослые становятся более внимательными к его проблемам, осознают имеющиеся у своего сына или дочери особые образовательные потребности и мотивированы на проведение логической работы в условиях семьи.

Резюмируя, отметим: система дополнительного образования располагает уникальными возможностями, содержит колоссальный потенциал для

формирования у детей с нормальным и нарушенным развитием жизненных компетенций. Особенно это касается дошкольников с ОНР. При этом весь потенциал дополнительного инклюзивного образования не исчерпан. Имеются значительные резервы, использование которых позволяет обогатить социальный опыт и речевую практику ребёнка с ОНР, без чего полноценная интеграция в общество невозможна.

Список использованной литературы:

1. Викжанович С.Н. К вопросу о дифференциальной диагностике общего недоразвития речи и задержки темпа речевого развития детей / С.Н. Викжанович // В мире научных открытий. – 2013. - №11.8(47). – С. 72-75.

2. Коновалова С.Н. Обучение составлению рассказа-описания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие для учителей-логопедов, воспитателей и студентов дефектологических факультетов педагогических университетов / С.Н. Коновалова, Т.Ю. Четверикова. – Омск: ОмГПУ, 2005. – 32 с.

3. Кузьмина О.С. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном инклюзивном центре / О.С. Кузьмина // Учиться и жить вместе: Современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Международная научно-практическая конференция ЮНЕСКО / Под ред. Н.М. Прусс, Ф.Г. Мухаметзяновой. – Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2014. – С. 347-354.

4. Синевич О.Ю. Взаимодействие медицинских и педагогических работников в целях поддержки инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / О.Ю. Синевич, Т.Ю. Четверикова // Научно-практический медицинский журнал «Мать и Дитя в Кузбассе». – 2015. - №2. – С. 102-105.

5. Четверикова Т.Ю. Частные методики коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями: Методическое пособие / Т.Ю. Четверикова, О.С. Кузьмина, А.Д. Сорокин. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2010. – 52 с.

© М.М. Ситенова

РАЗДЕЛ VI.
ИНКЛЮЗИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Авдеева Татьяна Ивановна,
кандидат педагогических наук,
начальник отдела развития дистанционных технологий
и электронного обучения Ресурсного центра педагогического
образования Московской области
г.о. Орехово-Зуево, Россия
Епишина Лариса Владимировна,
заместитель начальника отдела развития дистанционных технологий
и электронного обучения Ресурсного центра педагогического
образования Московской области
г.о. Орехово-Зуево, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме введения инклюзивного профессионального образования в Московской области. Рассмотренвопрос полученияилицами с ограниченными возможностями здоровья профессионального образования в Московской области с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья, дистанционные образовательные технологии, электронное обучение.

THE USE OF REMOTE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION IN TERMS OF INCLUSION

AvdeevaTat'yana,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Chief of Department of Development
of Remote Technologies and E-learning
Resource Center of Pedagogical Education of Moscow Region

Orekhovo-Zuyevo, Russia
Epishina Larisa,
the Deputy chief of Department of Development
of Remote Technologies and E-learning
Resource Center of Pedagogical Education of Moscow Region
Orekhovo-Zuyevo, Russia

Abstract. The Article is devoted to the introduction of inclusive vocational education in the Moscow region. Considered the question of obtaining persons with the limited possibilities of health professional education in Moscow region with the application of distance learning technologies and e-learning.

Key words: inclusive education, persons with disabilities, distance education technologies, e-learning.

Сегодня информационные технологии, позволяют осуществлять электронное обучение и применять дистанционные образовательные технологии (ДОТ) при обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Благодаря дистанционному обучению, данные студенты получают возможность общаться с другими студентами, имеющими или не имеющими данную проблему, а также получать необходимую информацию по предмету.

Ресурсный центр педагогического образования Московской области провел мониторинговое исследование образовательных организаций высшего образования, профессиональных образовательных организаций, подведомственных Министерству образования Московской области (МО МО) по вопросу изучения, возможностей обучения лиц с ОВЗ с применениемДОТ.

В качестве основного инструментария для мониторинга использовалась анкета-опросник, которая состояла из серии вопросов, отражающих вопрос изучения.

В образовательные организации была разослана анкета с вопросами. В Образовательных организациях, проигнорировавших анкету, информация собиралась по степени ее представленности на сайтах по тем же вопросам.

Приведем данные, полученные в ходе мониторинга.

1. Образовательные организации, подведомственные МО МО, принимавшие участие в мониторинговом исследовании ведущие работу с абитуриентами с ОВЗ.

Все вузы подведомственные МО МО, принимавшие участие в мониторинге, ведут работу с абитуриентами с ОВЗ.

Большинство колледжей и техникумов, подведомственных МО МО, принимавших участие в мониторинге, ведут работу с абитуриентами с ОВЗ, другие же начинают работу в данном направлении.

2. Образовательные организации, подведомственные МО МО, принимавшие участие в мониторинговом исследовании осуществляющие преемственность школа-среднее профессиональное образование-вуз.

Все вузы подведомственные МО МО, принимавшие участие в мониторинге, осуществляют преемственностьшкола-среднее профессиональное образование-вуз.

Многие колледжи и техникумы подведомственные МО МО, принимавшие участие в мониторинге, осуществляют преемственность школа-среднее профессиональное образование-вуз, остальные же организации включаются в данную работу.

3. Образовательные организации, подведомственные МО МО, принимавшие участие в мониторинговом исследовании осуществляющие обучение лиц с ОВЗ.

Все вузыподведомственные МО МО, участвовавшие в мониторинге, осуществляют обучение лиц с ОВЗ.

Ведется в данном направлении работа и в колледжах, и в техникумах подведомственных МО МО.

4. Образовательные организации, подведомственные МО МО, принимавшие участие в мониторинговом исследовании осуществляющие трудоустройство выпускников с ОВЗ.

Вузы подведомственные МО МО, принимавшие участие в мониторинге,в большинстветрудоустраивают выпускников с ОВЗ. В остальных вузах наблюдается положительная динамика трудоустройства выпускников.

Можно отметить подобную положительную динамику трудоустройства и в колледжах, и в техникумах подведомственные МО МО.

5. Образовательные организации, подведомственные МО МО, принимавшие участие в мониторинговом исследовании использующие ДОТ в образовании лиц с ОВЗ.

Все вузы подведомственные МО МО, принимавшие участие в мониторинге, применяют ДОТ в образовании лиц с ОВЗ.

В колледжах и техникумах подведомственные МО МО, принимавших участие в мониторинге, так же начинают активно использовать ДОТ в образовании лиц с ОВЗ.

Таким образом, в Московской области ДОТ при обучении лиц с ОВЗ достаточно широко используются в образовательных организациях высшего образования, в меньшей степени в профессиональных образовательных организациях.

Создание условий для получения профессионального образования лиц с ОВЗ, адекватного их состоянию и здоровью, в частности,введение инклюзивного обучения выделено в один из приоритетов социальной политики государства. Инклюзивное обучение и воспитание – закономерный этап развития системы профессионального образования.

Инклюзивное образование вГГТУ – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая как системный подход в организации деятельности образовательной системы по всем направлениям в целом. Это включение в 2011 г. в программу «Доступная среда», создание безбарьерной среды, разработка плана мероприятий «дорожная карта», информационное сопровождение лиц с ОВЗ по вопросам профориентации (размещение профориентационного портала для обучающихся Московской области «Мой ориентир»), создание и внедрение дистанционных курсов.

Применение ДОТ и электронного обучения (ЭО) в системе профессионального образования направленно на осуществление равной доступности образования, что особенно актуально в условиях инклюзии. ЭО открывает новые перспективы и возможности для лиц в ОВЗ в направлении получения профессионального образования. Актуальным направлением внедрения ДОТ и ЭО является размещение учебных материалов, разработок педагогов и работ, обучающихся в информационно-образовательной среде образовательной организации.

В ГГТУ установлена информационно-образовательная среда MOODLE, которая позволяет создавать и публиковать преподавателям дистанционные курсы. Сложившаяся практика внедрения ДОТ и ЭО в ГГТУ позволяет описать технологию работы. Преподаватель размещает для студентов учебные материалы в MOODLE и записывает их на курс. Обучающиеся изучают материалы, выполняют задания, присылают результаты преподавателю, консультируются с ним, обсуждают разные вопросы в группах, публикуют результаты выполнения творческих работ. Преподаватель выставляет баллы за выполненные задания, которые заносятся в специальную электронную

ведомость. Она всегда доступна студентам, и они могут быть в курсе своих успехов или неудач в изучении дисциплины. Данная технология работы способствует реализации основных образовательных программ, дополняет традиционных учебный процесс, обеспечивает студентам с ОВЗ открытость учебного процесса, дает дополнительную возможность доступа к материалам курса в удобное для студента время.

Кроме информационно-образовательной системы MOODLE при внедрении ДОТ целесообразно использовать вспомогательные технологии и средства. Так для установления совместной деятельности и виртуального взаимодействия студентов с ОВЗ и преподавателейприменяемпрограммную платформуAdobeConnect.

AdobeConnect позволяет организовать удаленную совместную работу педагога и студентов. Обсуждение проекта, презентаций, предусматривающих интерактивное взаимодействие и дискуссию, – вот лишь немногие примеры, для которых можно использовать AdobeConnect. Конечно, есть ситуации, когда без личного общения педагога и студента с ОВЗ не обойтись, однако в остальных случаях использование AdobeConnect позволяет осуществлять учебу в комфортной для студента среде.

Таким образом, на практике реализуется поддержка и сопровождение очного обучения лиц с ОВЗ, которые в силу разных причин не всегда имеют возможность посещать занятия. Включение ДОТ и ЭО в условиях инклюзивного образования позволяе т обеспечить равный доступ студентов с ОВЗ к профессиональному образованию.

Список использованной литературы:

1. Авдеева Т.И. Использование дистанционного обучения в России / Т.И. Авдеева // Организация, управление и методология оценки качества дистанционного обучения: Сборник статей по материалам научно-практической конференции. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. – С. 5-8.

2. Епишина Л.В. Использование дистанционных образовательных технологий при обучении младших школьников / Л.В. Епишина // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2015. - №2. – С. 47-50.

© Т.И. Авдеева, Л.В. Епишина

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯКОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Антонова Лидия Александровна,
магистрант кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,
г. Череповец, Россия
e-mail: antonova2005@bk.ru
Поникарова Валентина Николаевна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,
г. Череповец, Россия
e-mail: ponikarovavn@rambler.ru

Аннотация. В данной статье представлен опыт использования компетентностного подхода к подготовке специалистов в области инклюзивного образования. Рассмотрен зарубежный взгляд на образование на основе компетенций.

Ключевые слова: компетенции, компетентностный подход, образование на основе компетенций, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями

EXPERIENCE IN THE USE OF THE COMPETENT APPROACH IN THE TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF INCLUSIVE EDUCATION

Antonova Lydia,
Master's degree student of
Defectologic Education Department
Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Professional Education «Cherepovets State University»
Cherepovets, Russia
Ponikarova Valentina,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of Defectologic Education Department

Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Professional Education «Cherepovets State University»
Cherepovets, Russia

Abstract. This article presents the experience of using the competency approach to training specialists in the field of inclusive education. A foreign view of Competency-Based Educationis considered.

Key words: competence, competence approach, competency-based education, inclusive education, children with special educational needs

В настоящее время во многих странах, в том числе и в России, инклюзия рассматривается в качестве одной из стратегических задач развития системы образования, что обусловлено социально-педагогическими, законодательно-нормативными реформами, модернизацией образовательной системы, гуманизацией общества.

В данной статье представим зарубежный подход к образованию на основе компетенций, что будет содействовать пониманию и углублению понятий «компетенции» и «компетентностный подход» в образовании в отечественной педагогике. Отдельные компоненты зарубежного взгляда на образование на основе компетенций могут быть взяты за основу российскими педагогами при разработке теоретико-методологических основ высшего образования.

Образование на основе компетенций уходит корнями в философию образования, известную как экспериментализм, в основе которого лежит принцип того, что учитель несет ответственность за создание условий, при которых «участие в деятельности приведет ученика к максимуму понимания и знания, то есть педагог должен возбуждать в ученике познавательный интерес. Именно личный интерес ученика является решающим фактором учения»[1, 150]. Однако, это не означает, что человек должен быть экспериментатором для использования идей, развитых в данном философском направлении, ориентированном на профессиональные качества, поскольку ООК фокусируется на результатах обучения.

Так, в зарубежной педагогической литературе подход к образованию на основе компетенций связан с формированием и развитием навыков, отношений или ценностей путем контроля и оценки обучения на основе институционализации поставленных целей и предусмотренных результатов. Учебный план и руководство по получению образования на основе компетенций можно представить следующей схемой [6]:

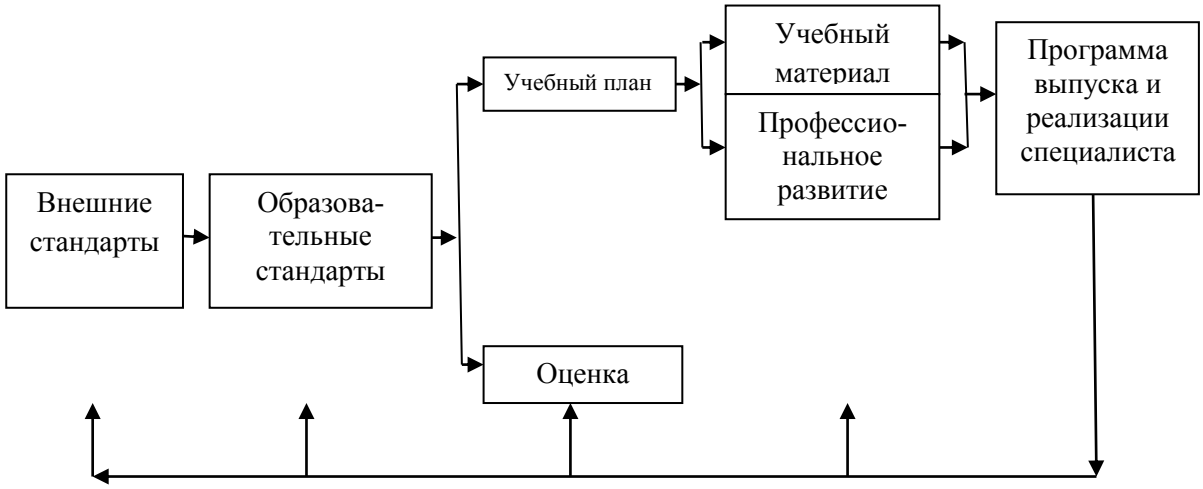


Рисунок 1. – Модель образования на основе компетенций

В тоже время, как отмечает McDonald, концепция педагогического образования на основе компетенций (ПООК) частично происходит также из социальной когнитивной теории научения, которая связана с моделированием(modeling)и поведением подражания (imitative behavior), что в свою очередь являются частью бихевиоральной психологии [3, 167].

Все программы на основе данной модели обучения компетентности имеют четыре характеристики:

- организация материала для изучения в отдельные компоненты, т.е. модули;

- точное указание того, что должно быть изучено, следовательно, четко структурированное содержание программы обучения;

- осуществлениеобратной связи в процессе последовательного обучения, то есть рефлексия изученного материала с прохождением тестирования по пройденному материалу;

- введение моделей поведения, которые необходимо усвоить в последовательном процессе обучения.

Этот процесс известен как экспериментальный метод (operant conditioning), направленный на освоение определенных компетенций. Педагогическое образование на основе компетенций относится к такому типу обучения, который фокусируется на приобретение учителем специфических компетенций. Среди основных признаков ПООК, упоминаемых в литературе, выделены знания, навыки, отношения и ценности, которыми должны овладеть будущие учителя и которые определяются заранее в качестве учебных целей [3, 167].

С другой стороны, Houston и Clark[3, 167] определяют и классифицируютПООК по 5 компонентам:

- когнитивные компетенции, к которым относятся знания и интеллектуальные навыки и умения;

- процедурно-деятельностныекомпетенции (performancecompetencies), гдестуденты – будущие педагоги инклюзивного образованиядемонстрируют, что они могут достигать в своей деятельности реальных результатов, в зависимости от целеполагания;

- консеквентностные (консеквентность – последовательность понятий и поступков) компетенции (consequencecompetencies), направленные на то, чтобы донести изменения другим людям (педагогам, родителям, детям);

- аффективные компетенции (affectivecompetencies), которые имеют своей целью формирование отношения и ценностей дляпонимания специфичности работы с детьми с особыми потребностями;

- поисковые компетенции, которые включают в себя мероприятия, предоставляющиеучителямвозможность выполнить научно-практический поиск в осуществлении процесса обучения детей с ОВЗ, необходимых для формирования у обучающихся той или иной компетенции.

Кроме того, Lerner [3] утверждает, что учителя в своей практической работе нуждаются в двух видах компетенций: компетенции в области знаний и навыков, которые включают в себя профессиональную базу знаний, и компетенции в человеческих отношениях, а именно в сотрудничестве, что предполагает, что учитель всегда готов помочь, имеет дифференцированный подход к каждому ребенку, обладает эмпатией и является открытым.

Говоря о модели педагогического образования на основе компетенций, направленной на последующую работу педагога в условиях инклюзивного образования, зарубежные исследователи выделяют ряд следующих условий подготовки: модификация существующих программподготовки (J.-R. Kim), включение стратегии интерактивной педагогики (K. Scorgie) и развитие у педагогических кадров организационно-управленческих навыков (R.V. Chopra, N.K. French, M.J. Peterson, T.E. Smith).

Стандарт компетентности зарубежными авторами определяется как «объединение основных признаков (атрибутов) для осуществления успешной профессиональной деятельности»[2, 9]. Стандарты компетентности включают в себя применение профессиональных знаний и навыков на рабочем месте и должны быть подкреплены профессиональными ценностями учителя, что свидетельствует о когнитивном и операциональном подходе. Каждый стандарт

компетентности является подтверждением уровня компетентности, который демонстрирует учитель для определенного аспекта своей работы.

Компетентность обычно ассоциируется с высоко профессиональной деятельностью, а в образовании с тесной связью между профессиональной компетентностью учителя и активностью ученика. Существуют два подхода к трактовке понятия «компетентность» в области образования. С теоретической точки зрения, компетентность понимается как когнитивная структура, которая способствуетособой стратегии профессионального поведения.

С практическойточки зрения, компетентность охватывает широкий круг навыков более высокого порядка и поведения, которые представляют собой способность справляться со сложными, непредсказуемыми ситуациями. Такоепрактическое определение включает в себя знания, навыки, отношения, метапознание и стратегическое мышление, и предполагает сознательное и преднамеренное принятие решений [6].

В своем исследовании Miguel и Barsaga [4, 120-121] пришли к выводу о том, что учитель является ключевым фактором в учебных достиженияхучеников, рассмотрев факторы, влияющие на учебный процесс учеников, исследовав такие переменные учебного процесса, как учитель, ученик, родители и общество. Основываясь на результатах своего исследования, они выделили пять аспектов работы учителя:

- содействие педагога обучению учащихся;
- оценка и отчет педагога о результатах обучения учащихся;
- участие учителя в профессиональном обучении;
- участие педагога в проектировании учебных программ и других формах деятельности в ориентированной на результаты среде;
- формирование партнерских отношений в рамках школьного сообщества.

В настоящее время в современном обществе особе место занимает образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. Проблема обучения таких детей остается сложной. В комплексе вопросов, связанных с профессиональным образованием, в качестве ключевых выделяется проблема подготовки будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования.

В российском образовательном пространстве в связи с дискуссиями о путях и проблемах модернизации российского образования все большее распространение получают такие понятия, как «компетентностный подход» и «ключевые компетентности», особенно относительно системы высшего педагогического образования, где выпускник должен обладать определенным

набором компетенций, прописанных в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте (ФГОС) Высшего Образования (ВО), то есть российское реформирование системы высшего образования стремиться к образованию на основе компетенций (ООК) (Competency-BasedEducation – CBE).

Актуальность проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования все чаще ставится на повестку дня и определяется рядом обстоятельств:

- увеличением числа детей, имеющих определенные отклонения в физическом и /или ментальном развитии;

- внедрением инклюзии в практику деятельности общеобразовательных учреждений и, следовательно, необходимостью разработки инновационных моделей обучения всех детей, способствующих их социализации и адаптации в условиях учебных заведений;

- потребностью общества в компетентных квалифицированных специалистах, обладающих рядом профессиональных качеств: владение современными педагогическими технологиями; способность решать профессиональные задачи в области обучения и оказания педагогической и психологической помощи детям с ОВЗ, наличие ценностного отношения к инклюзивной практике и т.д.

Анализ социально-психологических и педагогических условий подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на основе формирования компетенций позволяют выявить следующие противоречиямежду:

- социальным заказом на внедрение и реализацию инклюзивного образования в отечественной педагогической практике и недостатком квалифицированных педагогических кадров для осуществления инклюзии;

- востребованностью в подготовке педагогов массовых школ и детских садов к инклюзии и недостаточным научным обоснованием содержания и технологии такой подготовки;

- необходимостью реализации инклюзивной практики и подготовки педагогов к этому процессу и отсутствием программно-методических материалов, обеспечивающих развитие профессиональной компетентности педагогов в области инклюзии.

Для описания инклюзивного образования можно использовать формулу Д. Митчелла [5]:

Инклюзивное образование = В + О + 5К + П +Рс + Рк

где:

В – Видение: Инклюзивное образование требует со стороны педагогов на всех уровнях системы образования, приверженности его принципам, готовности к внедрению и решению с помощью имеющейся методологии проблем.

О – Определение в школу: Необходимость определения учащегося с ОВЗ в общеобразовательные классы и вовлечение его в учебный процесс.

5К – Пять компонентов: Адаптированный учебный план, адаптированная оценка, адаптированное преподавание, адаптированная доступная среда, признание права на инклюзивное образование.

П – Поддержка со стороны профессионалов: Педагога-исполнителя, координатора специального образования, врачей и других специалистов медико-психологической сферы, ассистента педагога.

Рс – Ресурсы: Высокий уровень ресурсного обеспечения ученика. Реализация принципа: «Ресурсы идут за учеником»

Рк – Руководство: Руководство процессом внедрения инклюзивного образования на всех уровнях.

Такое видение инклюзивного образования предполагает изменение в системе подготовки педагогов для осуществления инклюзивного образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях, поскольку ключевую роль во внедрении, применении и осуществлении играет именно педагог инклюзивного образования, который должен обладать не только толерантностью, верой в своих учеников, но и определенным набором профессиональных компетенций.

Кроме того, педагог специального образования в процессе своего обучения должен приобрести знания и навыки, необходимые для оказания помощи каждому обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья и для их достижения более высоких образовательных стандартов [3, 169]. Для этого необходимы детально разработанные программы по подготовке педагогов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья.

Очевидно, что учителя инклюзивного образования должны обладать компетенциями, способностями, знаниями и навыками, необходимыми для осуществления учебного процесса эффективным и действенным способом.

На наш взгляд, применение компетентностного подхода в российской системе высшего педагогического образования дает возможность выйти из сложившейся проблемной ситуации, возникшей из-за противоречия между необходимостью обеспечивать качество образования и невозможностью решить эту задачу традиционным путем за счет дальнейшего увеличения объема информации, подлежащей усвоению.

Отметим, что в зарубежное образование на основе компетенций ориентировано в основном на так называемую операциональную сторону жизнедеятельности, в российском образовании предпринимается попытка выделить значимые компоненты профессиональных и личностных ценностно-смысловых установок. Следовательно, при подготовке педагогов к работе в инклюзивной среде в рамках высшего педагогического образования, базирующегося на формировании компетенций, необходимо выстраивать содержании образовательных программ на основе когнитивного, мотивационно-потребностного, операционального и аффективного подходов.

Таким образом, образование на основе компетенций – это формирование способности личности принимать жизненные ситуации, акцентуировать процесс воспитания характера в аспекте индивидуальности каждого человека. Образование, основанное на компетентностном подходе, позволяет получить рационально мыслящую, способную, отзывчивую и интеллигентную личность педагога, в том числе в области инклюзивного образования.

Указанные аспекты работы педагога требуют наличие сформированных компетенций у будущего педагога для осуществления высококвалифицированной деятельности в сфере инклюзивного образования.

Список использованной литературы:

1. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.:Издательскаякорпорация «Логос», 2000. – 224 с.

2. Gönczi-Raicu M. Competenţedecoordonarecomplexă încadrulactivităţiididacticeintegrativeaprofesorilordeeducaţiefizică: Monografia / M. Gönczi-Raicu, O. Aftimiciuc, S. Danail. – Chişinău: ValinexSRL, 2014. – 160 p.

3. Hairul N.I. Competency Based Teacher Education (CBTE): A Training Module for Improving Knowledge Competencies for Resource Room Teachers in Jordan /N.I. Hairul // European Journal of Social Sciences – Volume 10, Number 2,2009.

4. Miguel M.M. Multi-grade schooling in the Philippines: a strategy for improving access to and quality of primary education [Электронныйресурс] / M.M. Miguel, B.E. Barsaga– From Planning to Action: Government initiatives for

improving school-level practice. Paris: International Institute for Educational Planning – UNESCO. pp.120-121 URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001085/108576eo.pdf (датадоступа: 26.04.2016).

5. Mitchell D. What Really Works in Special and Inclusive Education (Using evidence-based teaching strategies) / D. Mitchell. – London: Routledge Taylor&Francis Group, 2008. – 334 p.

6. Samant, Rai, G.K. A study of teachers' attitude and its relationship with teaching efficiency. [Электронныйресурс] – Sambalpur University. Unpub. ThesisURL: http://youremployment.biz/competency/competency-based-education/#sthash.o303BLra.dpuf (датадоступа: 26.04.2016).

© Л.А. Антонова, В.Н. Поникарова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Балашова Алёна Викторовна,
аспирантка кафедры «Педагогика»
ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза, Россия
E-mail: balashova-alenka@mail.ru
Боликова Людмила Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»
ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза, Россия
Лыгина Марина Аркадьевна,
доктор философских наук, профессор,
и.о. заведующего кафедрой «Педагогика»
ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза, Россия

Аннотация. В статье раскрыты особенности подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Описаны структура и компоненты психологической готовности педагогов к обучению детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: интеграционный подход, инклюзивное образование, профессиональная и психологическая готовность педагогов, компоненты готовности педагогов к инклюзивному образованию.

TEACHERS PSYCHOLOGICAL READINESS TO WORK WITHIN THE CONDITIONS OF THE INCLUSIVE EDUCATION IN THE PUBLIC ORGANIZATIONS

Balashova Alyona,
Postgraduate Student of the Department of «Pedagogy»
Penza State University
Penza, Russia
Bolikova Lyudmila,
PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of «Pedagogy»
Penza State University
Penza, Russia
Lygina Marina,
DSc in Philosophy, Professor of the Department of «Pedagogy»
Penza State University
Penza, Russia

Abstract. The article presents the peculiarities of teachers' training to work within the conditions of the inclusive education. The authors of the article consider the structure and components of the teachers' psychological readiness to teach children with special educational needs.

Key words: integrated approach, inclusive education, teachers' professional and psychological readiness, components of the teachers' readiness for inclusive education.

Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья – одна из основных тенденций развития современной образовательной школы.

Анализ основных нормативно-правовых документов указывает на изменение отношения государства и общества к детям с ограниченными возможностями здоровья: «Действующее законодательство в настоящее время позволяет организовывать обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных… образовательных учреждениях, не

являющихся коррекционными в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития» [3].

Речь идет о поиске путей развития «новой школы», где дети с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью смогут реализовать свое право обучаться вместе со сверстниками в условиях, учитывающих их особые образовательные потребности.

В настоящее время российская система образования в соответствии с социальным заказом общества предлагает детям с особыми образовательными потребностями обучение в специальных (коррекционных) классах при образовательных учреждениях общего типа (интеграционный подход) и обучение в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития (инклюзивный подход).

Интеграционный подход достигается методом перенесения элементов специального образования в систему общего образования. При интегрированном обучении к детям с ограниченными возможностями предъявляются требования, аналогичные требованиям к обучающимся с нормальным уровнем психофизического развития; также остается неизменной процессуальная сторона обучения. Однако при таком подходе только незначительная группа детей с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья полностью включается в среду общего образования. Основным ограничением интеграции становится то, что при этом не происходит изменений в организации системы общего образования (в программах, методиках, стратегиях обучения). Единообразие целей, методов и средств обучения соответствует образовательной парадигме, рассматривающей образовательный процесс исключительно с точки зрения передачи обучающимся определенного объема знаний, умений и навыков. Отсутствие организационных изменений при интеграции становится основным барьером в широкой реализации политики и практики включения детей с инвалидностью в общеобразовательную среду.

Предпосылкой для утверждения инклюзивного подхода в образовании становится изменение понимания обществом инвалидности. На смену медицинской модели, предполагавшей изоляцию людей с ограниченными возможностями здоровья, приходит модель нормализации, предполагающая интеграцию людей с ограниченными возможностями здоровья в общественную жизнь. Однако с середины 1980-х гг. она сменяется на социальную модель, представляющую инвалидность ребенка не с позиции «носителя проблемы», а с

позиции несовершенства общественной системы образования, устаревших негибких методов обучения.

При инклюзивном подходе становится необходимым не адаптировать обучающихся с особыми образовательными потребностями к существующим требованиям стандартной школы, а реформировать общеобразовательные организации и искать иные педагогические подходы к обучению таких детей: «…инклюзия предполагает, что все на равных принимают участие и в учебном, и в социальном общении. И теперь уже система сама должна измениться, чтобы приспособиться под нужды инвалида» [2].

Становится очевидным, что внедрение инклюзивного обучения в педагогическую практику ставит новые задачи перед образованием, обществом и социальной политикой. Проблема кадрового обеспечения инклюзивного образовательного процесса становится одной из основных задач, требующих своего первоочередного разрешения.

Как показывает практика, уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности педагогов массовых школ к работе с детьми с особыми образовательными потребностями: у педагогических работников отмечается профессиональная неуверенность, недостаток профессиональных компетенций к работе в инклюзивной среде (неспособность работать с детьми с разными возможностями в обучении и учитывать это многообразие в своем педагогическом подходе к каждому), наличие психологических барьеров. Педагоги общего образования испытывают основные области затруднений в знаниях по коррекционной педагогике, специальной и педагогической психологии, которые обеспечивают понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Поэтому первичной и важнейшей ступенью подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии, на наш взгляд, является этап психологических и ценностных изменений ее специалистов и качества их профессиональной компетентности.

В связи с этим в структуре подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии в качестве базовых составляющих мы определяем профессиональную и психологическую готовность педагогов, которые, на наш взгляд, выступают главным условием их успешной деятельности в совместном обучении сверстников – детей с различным уровнем психофизического развития.

Под профессиональной готовностью мы понимаем овладение педагогом объемом общих и профессионально-предметных знаний и умений, направленных на развитие компетентности (знаний, умений, навыков – предметных, психолого-педагогических, методических) по коррекционной педагогике и специальной психологии в работе с детьми с нарушениями психофизического развития:

- представление и понимание сущности инклюзивного образования и его отличий от традиционных образовательных форм;
- знание психологических закономерностей, методов и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной среды;
- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми его участниками, которые обеспечивают возможности квалифицированного обучения и воспитания обучающихся с разным уровнем психофизического развития в условиях инклюзивного образования [4].

Под психологической готовностью педагогов к деятельности с детьми-инвалидами подразумеваем комплекс знаний и представлений об условиях и особенностях деятельности с детьми с ограниченными возможностями, владение способами и приемами работы с ними, а также сформированность определенных профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности.

Если проводить сравнительный анализ точек зрения разных авторов на структурные компоненты психологической готовности, то с точки зрения Е.Л. Агафоновой, М.А. Алексеевой, С.В. Алёхиной в её составе выделяют следующие:

- эмоциональное принятия детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение);
- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция);
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [1].

С точки зрения А.А. Деркач, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина в структуру психологической готовности входят такие компоненты, как мотивационный, гностический, функционально-деятельностный, оценочно-рефлексивный.

Обобщая различные подходы к выявлению сущности психологической готовности, можно сделать вывод, что одним из базовых психологических процессов, влияющим на эффективность деятельности педагога, который

занимается включением ребёнка с особенностями в развитии в процесс общего образования, является эмоциональное принятие такого ребёнка. Эмоциональное принятие имеет профессиональный «барьер» – педагог психологически не принимает того ребёнка, в успешности обучения которого он не уверен. Он не знает, как оценивать его индивидуальные достижения, каким способом проверять его знания. Поэтому для того, чтобы процесс эмоционального принятия педагогом детей с ограниченными возможностями здоровья был успешен, у педагогов необходимо формировать эмпатию по отношению к таким обучающимся.

Эмпатия понимается как «работа над собой», которая выражается в возможности подняться над ситуацией, посмотреть на себя со стороны, дать оценку своей деятельности и поведению при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Также базовой составляющей психологической готовности к реализации идей инклюзивного образования выступает мотивационный компонент, который обусловливает целенаправленный, сознательный характер действий педагога.

Мотивационный компонент является своего рода «стержневым, направляющим образованием», так как «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» [5]. Именно в мотивационной сфере отражаются и проявляются наиболее значимые характеристики психологической готовности к инклюзивной практике, которые характеризуются личностно-педагогической направленностью и проявляются в понимании и принятии себя и другого как уникальной сущности.

Итак, на основе теоретических обобщений мы выделяем следующие компоненты психологической готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования:

1. Мотивационный (совокупность устойчивых мотивов в условиях инклюзивного образования, признание каждого ребенка субъектом образовательной деятельности, формирование внутренней готовности к положительному восприятию обучающихся с нарушениями психофизического развития, осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения, саморазвитие);

2. Когнитивный (система знаний и представлений об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, построение на этой основе педагогического процесса);

3. Деятельностный (способы и приёмы реализации профессионально-педагогических знаний в работе с детьми, имеющими психофизические нарушения, а также формирование у педагогов соответствующих профессиональных компетенций).

Как видим, выделенные компоненты отражают последовательность достижения педагогом уровня сформированности определенного набора знаний, умений, навыков, компетенций, позволяющих успешно осуществлять образовательную деятельность и вовлекать детей, имеющих проблемы в развитии и ограниченные возможности, в образовательные пространство.

Процесс качественной подготовки педагогических кадров способствует успешности и результативности педагогического процесса, поскольку предусматривает обучение педагогов массовых школ основам специальной психологии и педагогики, освоение ими специальных технологий обучения, предоставляющих возможность индивидуального подхода к «нестандартному ребенку», а также овладение необходимым уровнем знаний и профессионализма, позволяющим принимать оптимальные решения в конкретных педагогических ситуациях.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. - № 1. – С. 83-92.

2. Иттерстад Г. Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? / Г. Иттерстад // Психологическая наука и образование. – 2011. - № 3. – С. 41-49.

3. Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 г. №АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами».

4. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования / С.И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. - № 1. – С. 42-54.

5. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. – Новосибирск, 1997.

© А.В. Балашова, Л.Ю. Боликова, М.А. Лыгина

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СРЕДЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Беляева Татьяна Борисовна,
доцент кафедры психологии
ГОУ ВО «Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород, Россия
E-mail: tatjana_belyaeva@mail.ru
Беляева Полина Игоревна,
старший преподаватель кафедры психологии
ГОУ ВО «Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород, Рроссия
E-mail: taeyang85@gmail.ru

Аннотация. В статье идет речь о формировании компетенций будущих педагогов, необходимых для создания психологической безопасности в инклюзивной образовательной среде. Проанализированы особенности и опыт подготовки студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого.

Ключевые слова: инклюзивное образование, конфликт, компетенции, психологическая безопасность, образовательная среда, медиативный метод.

TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR PROVIDING PSYCHOLOGICAL SAFETY IN INCLUSIVE EDUCATION ENVIRONMENT

Belyaeva Tatiana,
Assistant Professor of Psychology Chair
Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education
«Yaroslav-the-Wise Novgorod State University» (NovSU)»
Velikiy Novgorod, Russia
BelyaevaPolina,
Senior Lecturer of Psychology Chair

Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education
«Yaroslav-the-Wise Novgorod State University» (NovSU)»
Velikiy Novgorod, Russia

Abstract. The article describes the process of formation of future teachers' competences essential for creating and supporting psychological safety in inclusive education environment. The peculiarities and experience of students' training in «Psychology and Pedagogy education» in Yaroslav-the-Wise Novgorod State University are presented and analyzed.

Key words: inclusive education, conflict, competences, psychological safety, education environment, mediative method.

Инклюзивное (включенное) образование – процесс воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) совместно с нормативно развивающимися сверстниками. Эта инициатива, безусловно,имеет ряд преимуществ. Для детей с ОВЗ можно выделить возможность чувствовать себя частью коллектива сверстников, что, безусловно, значительно расширяет и обогащает их личностный и социальный опыт, обеспечивает более полноценное межличностное взаимодействие и, в конечном итоге, способствует развитию. Для нормативно развивающихся детей обучение в гетерогенной группе – это опыт сотрудничества, развития толерантности, сопереживания, эмпатии и, как следствие, становления нравственных качеств. Но все это возможно при условии создания психологической безопасности в образовательном учреждении в целом и в конкретном классе в частности. Поэтому одна из задач педагогов – выстраивание психологически комфортных межличностных отношений между всеми участниками образовательного процесса.

В то же время в любом детском и подростковом коллективе всегда есть ряд потенциальных опасностей, связанных с особенностями детской и подростковой психики, детской непосредственностью и незрелостью, особенностями воспитания, которые могут спровоцировать негативные ситуации межличностного взаимодействия, конфликты. Кроме того, не все родители готовы принять идею обучения их детей совместно с детьми, имеющими особенности развития, что может обсуждаться в семье и сказываться на установках и поведении отдельных учащихся по отношению к детям с ОВЗ. Вследствие этого важнейшей задачей педагогов в инклюзивном

образовании является обеспечение психологической безопасности образовательной среды класса и школы в целом.

Для решения этой проблемы можно наметить несколько путей.

Первый путь – это профилактика конфликтов в школьном классе через воспитательную работу путем формирования ценностей партнерского общения, развитие умения уважать личностную неповторимость и самобытность, формирование сплоченности классного коллектива, обучение школьников умениям позитивногопостроения отношений.

Второй путь это развитие конфликтологической культуры учащихся и педагогов, так как опыт показывает, что не только учащиеся, но и педагоги далеко не всегда владеют навыками конструктивного поведения в конфликте.

Е.Н Кутепова подчеркивает, что «эффективность совместного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками во многом зависит от специальной психолого-педагогической подготовки педагогических кадров» [5, 220]. Иначе говоря, речь идет об «общих компетенциях, позволяющих организовывать психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях общего образования» [5, 218]. К этим общим компетенциям можно отнести, в частности, конфликтологическую и медиативную [3].

В рамках данной статьи остановимся на развитии конфликтологической и медиативной компетентности будущих педагогов.

В учебно-методической работе нашего вуза вопросу формирования общих психолого-педагогических компетенций уделяется большое внимание.

С этой целью для бакалавров направления 050400.62 – «Психолого-педагогическое образование» разработан учебный модуль «Педагогическая конфликтология». Целью модуля является подготовка бакалавров к работе с педагогическими конфликтами и формирование компетенции, заключающейся в способности к выявлению интересов, трудностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся (ПКСП-2). Собственно говоря, речь идет о формировании конфликтологической компетентности студентов. В рамках данного курса изучаются не только педагогические конфликты как таковые, управление ими, но делается акцент на профилактике конфликтов в учебных группах образовательных учреждений, а также на проблеме психолого-педагогических технологий работы педагога по предупреждению деструктивных форм поведения учащихся. При этом широко используютсяактивные формыобучения [2]. По завершении данного курса студентыне только сдают экзамен, но и защищают практическуюразработку по

формированию конфликтологической грамотности учащихся разного возраста- от ребенка-дошкольника до старшеклассника (возраст - по индивидуальному выбору студента).

Что касается магистрантовнаправления подготовки 44.04.02 – «Психолого-педагогическое образование», то в рамках модуля «Проектирование образовательной среды» им предлагается учебный элемент «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды», а в модуле «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования» студенты изучают учебный элемент «Медиация в инклюзивном образовании». В рамках этих модулей заложено формирование следующих компетенций: умение оказывать психологическое содействие оптимизации педагогического процесса в образовательных организациях разного типа и вида (ПК-20); способность анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению (ОПК-7); готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-2). Таким образом, оба модуля нацелены на формирование компетенций, позволяющих будущим магистрам психолого-педагогического образования профессионально решать задачи обеспечения безопасности образовательной среды.

В учебном элементе «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды» рассматриваются проблемы психологического насилия, психологической комфортности и безопасности образовательной среды и личности, а также оказания психологической помощи учащимся, переживающим состояние психологической не-безопасности [1].

Что касается учебного элемента «Медиация в инклюзивном образовании», то в нем, с нашей точки зрения, важно не только познакомить студентов с понятием и техникой медиации, но и научить медиативному методу разрешения конфликтов. Однако стоит пояснить, как соотносятся и чем отличаются в нашем понимании медиативный метод и медиация.

Согласно Федеральному закону от 27.07.2010 Г. №193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» под процедурой медиации понимается способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения. Медиатор (медиаторы) – независимое физическое лицо (лица), привлекаемые сторонами в качестве посредников в урегулировании спора для содействия в

выработке сторонами решения по существу спора. Организация служб школьной медиации в образовательных организациях осуществляется согласно распоряжению Правительства Российской Федерации от 15.10.2012 г. №1916-р «О плане первоочередных мероприятий до 2014 г. по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [4].

Необходимость создания таких «служб школьной медиации» или как чаще говорят «школьных служб примирения» вызвана увеличением количества и усилением остроты конфликтов, возникающих в школе на всех уровнях – от школьников до педагогов и родителей.

Таким образом, школьная медиация представляет собой относительно сложно организованную систему и деятельность специально подготовленных учащихся и педагогов по примирению участников конфликтов, предупреждению и профилактике возникающих конфликтных ситуаций, а также работу с учащимися, совершившими правонарушения. Безусловно, такие службы нужны и полезны в современной школе, но большое количество документации, отчетов, сопровождающих эту службу, может привести в ряде случаев к слишком большой формализации и громоздкости этого процесса.

С нашей точки зрения есть смысл обучать студентов-магистрантов применению медиативного метода, который проявляется в умении осуществлять неформальную процедуру посредничества при решении конфликтов, возникающих в образовательном учреждении. Медиативный метод не отменяет службу медиации. Речь идет о способе решения конфликтов, который может использовать любой педагог, следуя духу,принципам и используятехнологии осуществления медиации, даже если в образовательном учреждении служба медиации отсутствует. Мы считаем, что все педагоги должны владеть медиативным методом. Это связано с тем, что решение педагогических конфликтов имеет далеко идущие последствия.

Дети всегда являются участниками или свидетелями этого процесса, поэтому неконструктивно решенный конфликт отражается в сознании учащихся, которые это наблюдают, и затем тиражируется ими в своих отношениях, так как учащиеся любого возраста в той или иной мере склонны подражать поведению учителя, особенно в сложных ситуациях, порождающих неуверенность в правильности собственного поведения, к каким относится конфликт. Если же учитель владеет основами медиативного метода, это меняет ситуацию не только при решении непосредственного конфликта, но и в то же время способствует процессу опосредованного обучения учащихся на примере

учителя конструктивному поведению в конфликте и продуктивному разрешению возникающих противоречий.

Подводя итог сказанному, следует отметитьисключительную важность формирования у педагогов, работающих в инклюзивном образовании, тех компетенций, с помощью которых они смогут организовать качественное психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья через обеспечение психологической безопасности образовательного пространства как необходимого условия эффективности идеи инклюзии.

Список использованной литературы:

1. Беляева П.И. Психологическая безопасность учащихся в инклюзивной среде / П.И. Беляева // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: сборник практической конференции «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект». – Великий Новгород, 2014. – С. 221-226.

2. Беляева Т.Б. Активные методы формирования конфликтологической компетентности у студентов / Т.Б. Беляева // Психология обучения. – 2008. - №7. – С. 34-48.

3. Оборотова С.А. Формирование медиативной культуры учителей, работающих в инклюзивном образовательном пространстве в процессе переподготовки и повышения квалификации / С.А. Оборотова // Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно- практической конференции «Современные направления теоретических и прикладных исследований 2013». – Выпуск 1. Том – Одесса: КУПРИЕНКО, 2013. – С. 28-33.

4. Кривцова А.С. Служба школьной медиации / А.С. Кривцова, О.В. Хухлаева // Справочник педагога-психолога. Школа. – 2014 - №2. – С. 4-8.

5. Кутепова Е.Н. К вопросу подготовки специалистов для реализации инклюзивной практики в системе образования / Е.Н. Кутепова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии [Электронный ресурс]. Режим доступа – http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44247_full.shtml.

© Т.Б. Беляева, П.И. Беляева

КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Беткер Людмила Михайловна,
кандидат психологических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии
АУ ДПО «Институт развития образования»
г. Ханты-Мансийск, Россия
E-mail: blm@iro86.ru

Аннотация. В статье представлены особенности организационно-методического и кадрового обеспечения инклюзивного образования в системе дополнительного профессионального образования. Раскрыта специфика реализации программ повышения квалификации по вопросам инклюзивного образования с привлечением опыта стажировочных площадок.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дополнительное профессиональное образование педагог, стажировка, ресурсный центр, повышение квалификации.

THE STAFFING OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION

Betker Lyudmila,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of Pedagogics and Psychology
«The Institute of Education Development »,
Khanty-Mansiysk, Russia

Abstract. There are particular qualities of organizational and methodical support and staffing of inclusive education in the system of additional vocational education in the article. The particular qualities of the staff development program on inclusive education issues with experience of training area are described in the article.

Key words: inclusive education, additional vocational education, the pedagogue, training, center of resource, staff development.

Одно из приоритетных направлений модернизации системы общего образования – внедрение форм совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками, не имеющими ограничений в здоровье, реализация инклюзивного образования. Наметившиеся перспективы в образовании детей с особыми образовательными потребностями, гарантируют им доступность и высокое качество образования, что требуют целого комплекса серьезных изменений во всей системе образования. В данной связи меняется взгляд на профессиональную подготовку работников системы образования.

В соответствии с содержанием профессионального стандарта для успешного осуществления процесса обучения и воспитания детей с ОВЗ педагог должен обладать рядом профессиональных компетенций:

– владеть теоретическими знаниями и практическими умениями в области общей и специальной (коррекционной) педагогики, возрастных и индивидуальных психологических и физиологических особенностей детей, в том числе и детей с ОВЗ;

– ориентироваться на индивидуальный подход, поддержку личности каждого ребенка, в частности владеть методами диагностики, позволяющими определить уникальные потребности, сильные стороны и потенциальные возможности каждого ребенка в классе;

– владеть образовательными методами и технологиями коррекционной поддержки ребенка в системе инклюзивного и интегрированного образования;

– владеть способами организации коррекционно-развивающей среды в условиях инклюзивного и специального образования;

– использовать специальные образовательные программы и методы обучения и воспитания, специальные учебники, учебные пособия и дидактические материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования и др. [6].

Однако практика доказывает наличие серьезных трудностей педагогов в реализации задач инклюзивного образования. Большинство педагогов, приступающих к реализации инклюзивной практики, испытывают затруднения при организации учебно-воспитательного процесса в классе, указывают на отсутствие необходимых знаний, недостаточность профессиональной и психологической поддержки со стороны администрации, коллег, родителей. Самостоятельно решить проблемы недостатка специальных знаний педагоги на местах решить не могут [1; 2; 3]. Сегодня они нуждаются в системном непрерывном методическом сопровождении реализации индивидуальных практик образования ребенка с ОВЗ в массовой школе. Возникает

необходимость не только расширения функциональных обязанностей педагогов, работающих или планирующих работать с детьми, имеющими различные отклонения в развитии, но и овладения всей педагогической общественностью профессиональными и социально-личностными компетенциями по реализации инклюзивного образования как новой законодательно закрепленной формы обучения и воспитания детей с ОВЗ. Разрешить существующие противоречия возможно за счет изменения содержания подготовки и переподготовки педагогов, повышения качества дополнительного профессионального образования.

Формирование готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ в отношенческом аспекте, тематически должно быть представлено во всех программах переподготовки педагогов. По мнению В.З. Денискиной, правильное отношение к дефекту – это комплекс отношений, включающий и понимание негативных последствий дефекта вместе с признанием особенностей, которые он может вызывать в развитии человека с ОВЗ; и веру в потенциальные возможности лиц с ОВЗ с посильным участием в создании условий для раскрытия этих возможностей; и признание прав лиц с ОВЗ на образование и реабилитацию с учетом особенностей психофизического развития; и отношение социума к лицам с ОВЗ как к равным субъектам открытого общества [3].

О.В. Булатова отмечает, что именно характер отношения в сфере обыденного массового сознания к детям с ОВЗ будет способствовать возможности социального уровня компенсации дефекта психического развития [2].

Обсуждение данного вопроса является главным в формировании у педагогов понимания возможностей и ограничений образовательной инклюзии, формирования новых граней педагогической толерантности.

В целях кадрового обеспечения инклюзивного образования АУ ДПО ХМАО-Югры «Институт развития образования» разрабатывает и реализует образовательные программы переподготовки кадров, способных работать в условиях инклюзивного образования.

Целевыми ориентирами реализуемых программ является совершенствование подготовки слушателей различных групп целевой аудитории, получение ими новых компетенций, необходимых для практической деятельности в сфере инклюзивного образования. Задачами внедряемых программ является:

– повышение степени готовности педагогических работников к осуществлению образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ;

– формирование у педагогов общих компетенций по организации обучения воспитанников с отклонениями в развитии, исходя из реальных возможностей образовательной организации и в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся;

– знакомство слушателей с возможными формами и методами педагогической помощи детям с ОВЗ, в том числе детям-инвалидам и в процессе их включения в систему непрерывного общего образования;

– организация единого пространства для взаимодействия педагогов специального и общего образования.

Для максимально полной реализации поставленных задач обучение педагогов ведется как в рамках отдельных программ, так и посредством модулей, включенных во все программы повышения квалификации. Так, введен специальный модуль «Актуальные изменения в системе образования: нормативные основания и практическая реализация». Данный модуль направлен на формирование у педагогов личностно-профессиональных установок на совместное обучение детей с нормальным и нарушенным развитием, знакомство с понятиями «инклюзия», «инклюзивное образование», «интегрированное образование», моделями организации инклюзивного образования в отечественной и зарубежной практике. Он обязателен для изучения слушателями независимо от общей тематики дополнительной профессиональной программы и категории слушателей. Содержание модуля включает такие вопросы, как: нормативно-правовая база получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с инвалидностью, в образовательных организациях; **с**оздание специальных условий получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и др.

Отдельные программы повышения квалификации разработаны в рамках таких направлений повышения квалификации педагогических работников в Ханты-Мансийском автономном округе-Югре как:

– технологии образования детей с особыми образовательными потребностями;

– психолого-педагогические аспекты инклюзивного образования;

– введение ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время по данным направлениям реализуются следующи программы краткосрочного повышения квалификации: «Организация инклюзивного образования детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях»; «Психолого-педагогические технологии организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья»; «Особенности деятельности специалистов сопровождения при включении детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов в общеобразовательных организациях»; «Введение и реализация ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». По существу программы представляют компиляцию программ подготовки специальных педагогов и программ общего профессионального педагогического образования.

Тематика программа адресована для четырех целевых групп: руководители образовательных организаций; педагоги общеобразовательных организаций; специалисты служб сопровождения, школьных консилиумов; специалисты территориальных психолого-медико-педагогических комиссий.

В рамках программы «Организация инклюзивного образования детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях» для руководителей образовательных организаций изучается ряд вопросов: нормативно-правовое, методическое обеспечение инклюзивного образования; локальная база образовательной организации в части включения ребенка с ОВЗ в учебно-воспитательный процесс; коррекционная часть основной образовательной программы образовательной организации, адаптированная образовательная программа; специальные условия получения образования детьми с ОВЗ и др.

Тема «Психолого-педагогические технологии организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья» знакомит педагогов, учителей-предметников с особыми образовательными потребностями детей с ОВЗ. Изучаются дифференцированный и индивидуальный подходы к определению образовательной программы, направлений и содержания психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ. Особое внимание уделяется вопросу разработки рабочих программ по преподаваемым предметам, адаптированных с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка.

Специалистов школьных служб сопровождения в программе «Особенности деятельности специалистов сопровождения при включении детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов в

общеобразовательных организациях» знакомят с организационно-содержательными аспектами деятельности школьных консилиумов, разработкой образовательных маршрутов и программ сопровождения на ребенка с ОВЗ.

Интегральным показателем эффективности реализуемых программ является готовность педагогических работников к работе в условиях инклюзии. Исследователи рассматривают готовность педагога к работе в условиях инклюзии в двух аспектах: педагогическом и психологическом. По мнению В.В. Хитрюк, педагогический аспект готовности касается понимания педагогами необходимости внесения следующих изменений в каждую из составляющих образовательного процесса:

– в целях образования (наравне с функциями обучения и воспитания и развития ребенка важное место занимает социализирующая функция);

– в содержании образования (каждому ребенку своя образовательная программа и свой образовательный маршрут);

– в организационных условиях (создание адаптивного образовательного пространства, адаптивной образовательной среды, отвечающей характеру особых образовательных потребностей каждого ребенка;

– в образовательных результатах (вариативность полноты и глубины формируемых компетенций у различных детей);

– в сочетании полисубъектности образовательного пространства (педагоги дети, родители «обычных» и «особых» детей, учителя-дефектологи, сотрудники социально-психологических служб и т.д.).

Психологический аспект направлен на «эмоциональное принятие детей с особыми образовательными потребностями; мотивационные установки, нравственные принципы, ценностно-смысловые установки восприятия «Другого», определяющие отношение к идее инклюзии [7].

Все перечисленное детерминировано содержанием профессиональной подготовки педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве.

Для достижения указанных выше составляющих инклюзивной готовности педагога, помимо лекционных, практических форм обучения на курсах повышения квалификации, нами применяются различные формы стажировок на базе учреждений специального образования предполагающих персонифицированный процесс развития профессиональных компетенций педагогов [1].

В своих исследованиях Л.М. Кобрина, Н.М. Назарова и др. указывали, что в новых условиях учреждения специального образования становятся

ресурсными центрами по инклюзивному образованию. Их база обеспечивает «слияние» двух образовательных систем в виде стажировки, семинаров, круглых столов, мастер-классов и др. [4; 5].

В нашей практике к проведению курсов повышения квалификации (в форме стажировки или частичной стажировки) привлекаются федеральные экспериментально-стажировочные площадки – наиболее обеспеченные ресурсами (кадровыми, методическими, материально-техническими) организации специального образования (СКОУ I-VIII вида) Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Целью проводимых стажировок является приобретение педагогами новых профессиональных компетенций в области внедрения инновационных практик взаимодействия с детьми с ОВЗ, изучение технологии работы образовательной организации по реализации задач современной модели инклюзивного образования. Такая форма работы позволяет распространять успешные модели социализации детей с ОВЗ и инвалидностью, популяризируя опыт работы отдельных образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным образовательным программам, профессионализм работающих в них специалистов.

Привлечение ресурсных центров к курсовой подготовке позволяет, таким образом, решать задачи по обновлению педагогических практик, снижению чувства изолированности у многих учителей, благодаря постоянному обмену опытом. Ожидаемым результатом реализуемых мероприятий с привлечением к курсовой подготовке ресурсных центров становится динамика формирования профессиональных компетенций, заявленных образовательной программой.

Системная подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования была включена в рамки региональной интернет-конференции по вопросам введения федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, проходившей в Ханты-Мансийском округе-Югре в 2016 г. На конференции обсуждались проблемы психолого-педагогического сопровождения, ресурсного обеспечения в условиях внедрения федеральных образовательных стандартов НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с интеллектуальными нарушениями, особенности построения универсальной безбарьерной среды в общеобразовательных школах и др.

Таким образом, решением проблемы кадрового обеспечения реализации инклюзивной практики становится создание гибкой и мобильной системы непрерывного повышения квалификации педагогов нового формата.

Список использованной литературы:

1. Беткер Л.М. Стажировочные площадки и тьюторство в организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.М. Беткер // Вестник угроведения. – 2015. - №2(21). – С. 144-149.

2. Булатова О.В. Подготовка студентов гуманитарного вуза к реализации инклюзивного процесса в общем образовании / О.В. Булатова // Вестник угроведения. – 2014. - №3(18). – С. 98-108.

3. Денискина В.З. О формировании правильного отношения к дефекту / В.З. Денискина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 1. – С. 56-61.

4. Кобрина Л.М. Отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания / Л.М. Кобрина // Дефектология. – 2012. - №3. – С. 14-19.

5. Назарова Н.М. Деятельность ресурсного центра на базе специальной (коррекционной) школы / Н.М. Назарова, И.М. Яковлева, Ю.А. Афанасьвеа, М.В. Браткова // Ребенок с ограниченными возможностями в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование: сборник научных статей по материалам межрегиональной научно-практической конференции с международным участием (19-20 декабря 2014 г.) / Сост.: О.Г. Приходько, Е.В. Ушакова, А.А. Гусейнова, О.В. Титова, Н.Ш. Тюрина. – С. 46-55.

6. Приказ министерства труда и социальной защиты Российской федерации от 18.10.2013 г. №544н. г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования». – URL: htt://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html [электронный ресурс] (дата обращения: 20.05.2016).

7. Хитрюк В.В. Научно-методическое обеспечение закономерностей формирования инклюзивной готовности будущих педагогов / В.В. Хитрюк // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – С.462-465.

© Л.М. Беткер

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Булатова Ольга Владимировна,
кандидат психологических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Югорский государственный университет»
г. Ханты-Мансийск, Россия
E-mail: bov1978@list.ru

Аннотация: В статье представлены результаты исследования особенностей готовности студентов гуманитарного вуза к реализации инклюзивного принципа в общем образовании.

Ключевые слова: профессиональная подготовка студентов; инклюзивное образование; отношение; дети с ОВЗ.

READINESS OF STUDENTS FROM HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF HUMANITIES FOR WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Bulatova Olga,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of Pedagogy and Psychology
Federal State Budget Institution of Higher Professional Education
«Ugra State University»
Khanty-Mansiysk, Russia

Abstract. The article presents the studies results of the readiness of students from higher education institution of humanities to implement the principle of inclusion in general education.

Key words: professional training of students; inclusive education; relation; children with disabilities.

В настоящее время отечественная система образования переходит к практике реализации инклюзивной формы образования. Инклюзия в образовании – это ступень инклюзии в обществе, одна из гуманитарных идей его развития, ориентированная на включение людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в социально-экономические процессы страны,

перевода их из статуса иждивенцев в статус полноправных участников в социальных и экономических процессах.

Международные и государственные законодательные акты свидетельствуют о равенстве людей и их прав, но зачастую их реализация идет в разрез с содержанием нормативных документов, так как отсутствует достаточная материальная база, существуют недостатки в теории и практике целостного воспитания, образования будущего специалиста социальной, образовательной и культурой сферы. Так, на практике предварение инклюзивного образования сталкивается с рядом особенностей, с трудностями организации безбарьерной среды, с препятствиями социального свойства: не готовностью к осуществлению инклюзивного образования, отсутствие необходимых умений при организации включения детей с ОВЗ в образовательный процесс, элементарных представлений об особенностях детей с отклонениями в развитии, не желание принимать и понимать особые образовательные потребности детей с ОВЗ (Н.М. Назарова, С.В. Алёхина, М.Н. Алексеева, Е.П. Агафонова, О.В.Булатова); социальные и профессиональные стереотипы в их восприятии, в этом вопросе едва ли не важнее других (Н. А. Ливенцева, С. В.Алехина, В. К.Зарецкий, М. Заорска и др.). В общественном мышлении сохраняются установки к детям с ОВЗ как к больным и прочно укрепившийся медицинский подход оценки особых детей [2; 3; 4; 5].

В психолого-педагогической литературе уделено внимание конкретным формам готовности педагогического сообщества в условиях общеобразовательной школы к реализации инклюзивного принципа: готовности студентов-психологов (С.А. Черкасова), учителей к работе в инклюзивных образовательных учреждениях (С.В. Алёхина, М.Н. Алексеева, Е.П. Агафонова) [6, 1]. При этом исследования готовности применительно к профессиональной деятельности будущих бакалавров гуманитарного вуза в системе инклюзивного образования практически отсутствуют.

С.В. Алёхина, М.Н. Алексеева, Е.П. Агафонова рассматривают готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность [1].

Структура профессиональной готовности в данном исследовании выглядит следующим образом: информационная готовность, владение педагогическими технологиями, знание основ психологии и коррекционной педагогики, знание индивидуальных отличий детей, готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения, знание

индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии, готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

Структура психологической готовности включает в себя: эмоциональное принятия детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение), готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция), удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

Целью исследования было изучение готовности у студентов гуманитарного вуза к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В исследовании приняли участие 27 студентов (13 человек – 5 курс (специалитет) педагогика и психология, 14 человек – 4 курс (бакалавриат) психолого-педагогическое образование.

На первом этапе мы провели тестирование, которое позволило изучить особенности знаний и представлений о детях с ОВЗ и технологиях работы с ними, также отношение к таким детям.

В процессе обработки данных выяснили, что 86% студентов бакалавров не владеют знаниями о данной категории, выражают сочувствие и жалость, при этом считают, что такие дети должны обучаться только в специальных школах. Будущие педагоги-психологи 5 курса, обучающиеся по направлению 050706.65 «Педагогика и психология», согласно государственному образовательному стандарту изучившие курс «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии», в общем объеме 152 часов демонстрируют типичные результаты. Владеют поверхностными представлениями о категориальном аппарате дисциплины (85%), считают детей с ОВЗ больными, выражают жалость (77%), отмечают, что таким детям требуется специальный уход.

Необходимо отметить, что данная дисциплина в соответствии со стандартом раскрывает предмет, задачи, принципы, категории, основные научные теории коррекционной педагогики. Такие понятия как норма и отклонения в развитии человека; первичный и вторичный дефект; комбинированные нарушения, их причины; профилактика, диагностика, коррекция недостатков личностного развития детей; девиантное поведение детей. А также освещает систему консультативно-диагностической, коррекционно-педагогической, реабилитационной работы.

На втором этапе изучили психологическую готовность студентов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Для этого использовались следующие методики: методика диагностики уровня эмпатических

способностей В.В. Бойко (определение эмоционального компонента); методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной (определение мотивационного компонента); тест «Социальный интеллект» Гилфорда (определение познавательного и волевого компонентов).

Анализ результатов по методике В.В. Бойко, показал, что у большинства бакалавров 4 курса (50%), обучающихся по специальности «психолого-педагогическое образование» заниженный уровень эмпатии, для которого характерны затруднения в установлении контактов с другими людьми, а у большинства студентов 5 курса обучающихся по специальности «педагогика и психология» (38%) средняя выраженность способностей к сопереживанию, и пониманию мыслей и чувств других людей.

Исходя из этих данных, можно сделать вывод, что большинству студентов нелегко устанавливать отношения с новыми людьми. Эмоциональные проявления в поступках других людей, для данных студентов, кажутся непонятными, и порой лишенными смысла. Что, безусловно, может говорить о том, что данным студентам будет крайне трудно работать и понимать людей, а тем более с детей с ограниченными возможностями здоровья. Мы можем говорить о том, что сформированного на данный момент уровня эмпатии не достаточно для продуктивной и полноценной работы с детьми.

Анализируя результаты по методике О.Ф. Потемкиной выяснили, что у большинства студентов 4 курса (58,5%) и 5 курса (61,5%) наблюдается дисгармоничные ориентации, то есть некоторые ориентации выражены сильно, а другие могут даже отсутствуют.

Анализируя полученные данные по тесту «Социальный интеллект» Гилфорда выявили, что большинство испытуемых имеют социальный интеллект ниже среднего, т.е. эти люди могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации.

Таким образом, студенты не готовы работать с детьми ограниченными возможностями здоровья. Профессиональная не готовность выражается в информационной не готовности, не владение педагогическими технологиями, недостаточное знание индивидуальных отличий детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологическая не готовность выражается в низком уровне социального интеллекта, который не позволяет быстро и точно строить суждения о людях, понимать их невербальное поведение, прогнозировать

реакции в различных обстоятельствах, отсутствие терпимости (интолерантность) в общении с людьми, в особенности имеющими отклонения в здоровье.

Данное обстоятельство требует специальной разработки системы подготовки будущих бакалавров в инклюзивном образовании, включение в учебный план дополнительных часов направленных на изучение данного процесса.

Список использованной литературы:

1. Алёхина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алёхина, М.Н. Алексеева, Е.П. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. - № 1. – С. 83-92.

2. Алехина С.В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» / С.В. Алехина, В.К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (Москва, 14-16 ноября 2010 г.): Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2010. – С. 104-116.

3. Булатова О.В. Подготовка студентов гуманитарного вуза к реализации инклюзивного процесса в общем образовании / О.В. Булатова // Вестник угроведения.– 2014. - №3(18). – С. 98-108.

4. Булатова О.В. К вопросу о готовности системы общего образования к инклюзивному обучению / О.В. Булатова // «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»: материалы международной заочной научно-практической конференции (Новосибирск, 29.05.2013 г.). – Новосибирск: Изд. «СибаК», 2013. – С. 29-33.

5. Назарова Н.М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н.М. Назарова // Психологическая наука и образование. – 2011. - №3. – С.5-11.

6. Черкасова С.А. Психолого-педагогическая готовность студентов-психологов к работе в инклюзивных образовательных учреждениях / С.А. Черкасова [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2012. - №4. URL: http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n4/57323.shtml (дата обращения: 01.09.2014).

© О.В. Булатова

ВОЗМОЖНОСТИ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ К ВНЕДРЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Бухаренкова Ольга Юрьевна,
кандидат исторических наук, доцент, директор Ресурсного центра педагогического образования в Московской области
г.о. Орехово-Зуево, Россия
E-mail: rescentrpo-mo@mgogi.ru

Аннотация. В статье раскрываются назначение, основные направления, содержание деятельности и возможности Ресурсного центра педагогического образования Московской области в сфере подготовки педагогов к внедрению инклюзивных технологий.

Ключевые слова: педагогическое образование, инклюзия, ресурсный центр, лаборатории.

RESOURCE CENTER OPPORTUNITIES IN TRAINING TEACHERS OF MOSCOW REGION FOR IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE TECHNOLOGIES

Bukharenkova Olga,
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Director of the Resource Center of Pedagogical Education in Moscow Region
Orekhovo-Zuyevo, Russia

Abstract. The article describes the purpose, main directions and content of the activities and opportunities of the Resource center of pedagogical education in Moscow region in the sphere of training teachers for implementation of inclusive technologies.

Key words: pedagogical education, inclusion, resource center, laboratories.

В Московской области продолжает формироваться и реализовываться комплекс стратегических задач, направленных на развитие системы образования. ГОУ ВО «Государственный гуманитарно-технологический университет»(г. Орехово-Зуево) является старейшим вузом региона, деятельность которого связана, прежде всего, с подготовкой педагогических

кадров для Московской области. За 75-летнюю историю существования университет подготовил на своей базе более 45 тысяч учителей. В настоящее время вуз осуществляет подготовку учителей на бюджетной основе для региона, в том числе до 50% по целевым договорам. Ежегодно более 80% выпускников трудоустраиваются по полученной педагогической специальности. В вузе активно действует система поддержки и сопровождения молодых специалистов.

К настоящему времени ГГТУ превратился в современный практико-ориентированный научно-образовательный центр восточного Подмосковья. В его состав входят 6 колледжей, 12 учебных факультетов и 22 кафедры.

В университете имеютсяусловия для получения среднего профессионального и высшего образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья.

В учебных корпусах организованы входы, оборудованныепандусами, двухуровневыми поручнями, кнопкамивызова персонала, звуковыми маяками и световыми табло; над главным входомв зданиярасполагаются бегущиестроки. На входных дверях имеются контрастные полосы и круги. На ступенях нанесеныконтрастные полосы. На площадкахперед ступенями и на верхнихплощадкахкрылец имеются тактильные предупреждающие плитки. На путях движения внутри зданийимеются тактильные направляющие и предупреждающие плитки. На лестницах и пандусе внутри зданийустановлены поручни, в т.ч. и двухуровневые. Имеются информационные тактильные таблички, указатели, планы этажей и помещений, оборудованы специализированные санузлы для инвалидов-колясочников. В конференц-зале выделены места для инвалидов-колясочников. Все дверные проемы соответствуют нормативным требованиям. Для подъема на второй этаж могут быть использованы передвижные пандусы (пандус-платформы), а также гусеничный подъемник для инвалидов-колясочников.

Университет располагает также специализированным оборудованием для лиц с ОВЗ: стационарными и мобильными видеоувеличителями, стационарными индукционными системами, портативными индукционными системами для индивидуального пользования, радиоклассом, информационными терминалами.

С целью консолидации усилий образовательных организаций, подведомственных Министерству образования Московской области, по развитию системы педагогического образования и повышению качества подготовки педагогических кадров в регионе на базе ГГТУ создан Ресурсный

центр педагогического образования Московской области (в соответствии с приказом Министра образования Московской области от 03.02.2014 г. №346).

В состав Ресурсного центра включены специализированные лаборатории, оснащенные современным оборудованием (целевые субсидии Министерства образования Московской области) с целью создания условий для подготовки педагогических кадров, соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога и запросам регионального рынка труда:

1. *Лаборатория «Педагогического мастерства»* осуществляет комплексную учебно-методическую, организационно-методическую и информационно-коммуникационную поддержку развития системы педагогического образования в Московской области, в том числе в процессе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов; внедрение современных интерактивных и компьютерных технологий в учебный процесс подготовки будущих педагогов, развитие информационно-коммуникационной компетенции и внедрения технологий инклюзии. Особое внимание уделено подготовке учителей начальных классов. Интерактивный стол Activtable предназначен, прежде всего, для обучения детей навыкам групповой работы и сотрудничества при решении учебных задач. Цифровые лаборатории «Наурашав стране Наурандии» позволяют изучать в интерактивной форме образовательные компоненты естественно-научного цикла.

Лаборатория педагогического мастерства оснащена видеокамерами, что позволяет транслировать мероприятия в формате вебинара в любые удаленные точки как Московской области, так и страны. Также видеозаписи могут использоваться в процессе обучения студентов-педагогов навыкам педагогического мастерства. Все это дало возможность использовалась лабораторию как площадку для регионального отборочного чемпионата WorldSkills Russia-2016 по компетенции «Преподавание в младших классах».

2. *Лаборатория «Перспективная начальная школа»* осуществляет комплексное учебно-методическое, организационно-методическое и информационно-коммуникационное сопровождение введения ФГОС начального общего образования в образовательных учреждениях Восточного региона Московской области.

3. *Лаборатория «Проектирование развивающей игровой среды современной дошкольной образовательной организации»* реализует комплексный подход в учебно-методическом сопровождении педагогов для совершенствования работы в системе дошкольного образования по проектированию предметно-пространственной среды ДОО с максимальным

использованием содержательной насыщенности, трансформируемости, полифункциональности, вариативности, доступности и безопасности.В лаборатории проходят занятия со студентами по использованию двухэкранного панельного устройство PoketEdGe (мини-компьютер, адаптированный для работы детей дошкольного возраста). Также лаборатория используется для подготовки участников чемпионата WorldSkillsRussia по компетенции «Дошкольное образование».

4. *Лаборатория «Психологической диагностики»* выполняет разные виды психодиагностических работ, проводит изучение динамики психических состояний субъектов образовательного процесса, что позволяет более объективно оценивать психологические особенности студентов, обоснованно определять профилактические мероприятия и оптимальным образом организовывать учебную, эмоциональную нагрузку.

5. *Лаборатория «Психологической коррекционно-развивающей и консультационной работы»* осуществляет разные виды работ по психологическому консультированию и психологической коррекции, проводит психологическое консультирование и психологическую коррекцию субъектов образовательного процесса, что позволяет оптимизировать образовательный процесс студентов, положительно влиять на развитие их личностных качеств, способствовать профессиональному становлению и росту. Лаборатория оборудована различными световыми и сенсорными панелями для занятий по психокоррекции детей, а также зоной для проведения различного рода тестирований, тренингов и консультаций.

6. *Лаборатория «Физического развития и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста»* создана для развития и совершенствования профессиональных компетенций педагогов системы дошкольного и начального общего образования Московской области в области физического развития и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста (в том числе детей с ОВЗ). Оборудование лаборатории позволяет проводить со студентами практические занятия, имитирующими работу по физическому воспитанию и коррекции с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

7. *Лаборатория «Робототехники»* используется для обучения студентов-информатиков навыкам программирования и создания различных 3D моделей и роботов. Также лаборатория оснащена конструкторами Lego, которые используются в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста навыкам конструирования интерактивных моделей.

Ресурсный центр оснащен новейшим современным оборудованием, которое может быть использовано для подготовки и переподготовки учителей всех основных профилей педагогического направления, дает возможность проведения различных мероприятий, направленных на обмен и трансляцию передового педагогического опыта: конференций, вебинаров, мастер-классов, обучающих семинаров, тренингов и т.п.

Ресурсный центр педагогического образования, поддерживающий деятельность регионального портала «Педагогическое образование Подмосковья», помимо развития сетевых форм взаимодействия образовательных организаций в сфере науки и образования, взял на себя задачу научно-методического сопровождения подготовки представителей региона в соревнованиях WorldSkillsRussia по педагогическим компетенциям.

Мы открыты для сотрудничества по ключевым направлениям развития системы педагогического образования. Ресурсный центр педагогического образования Московской области (http://pedagog-mo.ru) готов выступить региональным оператором по распространению передового международного и российского опыта в сфере подготовки педагогов.

© О.Ю. Бухаренкова

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Выприцкая Ирина Николаевна,
преподаватель
ОГА ПОУ «Боровичский педагогический колледж»
г. Боровичи, Россия
E-mail: vipritsckaya@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается опыт реализации инклюзивного образования в средней профессиональной образовательной организации. Рассматриваются основные направления деятельности образовательной организации и практические мероприятия по адаптации образовательной среды и формирования условий для беспрепятственного доступа обучающихся-инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии.

EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN AVERAGE PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Vypritskaya Irina,
Teacher Regional State Autonomous Educational Institution of Professional «Borovichi Pedagogical College»
Borovichi, Russia

Abstract. The article deals with the experience of the implementation of inclusive education in an average professional educational organizations. The basic directions of activity of educational organization and practical measures to adapt the educational environment and the formation of conditions for unhindered access of students with disabilities and students with disabilities.

Key words: inclusive education, persons with disabilities, persons with disabilities, e-learning, distance education technologies.

В последнее десятилетие государственная политика в области реализации прав инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – лиц с ОВЗ) претерпела значительные изменения. Решение проблем интеграции данной категории граждан в активную общественную жизнь является одной из самых актуальных государственных задач.

Приоритетным направлением деятельности государственных органов является создание эффективной системы, обеспечивающей необходимые условия инвалидам и лицам с ОВЗ для реализации своих потребностей с учетом системы ценностей современного общества. Получение детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ 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 [1].

В связи с этим обеспечение реализации права детей-инвалидов и детей с ОВЗ на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области

демографического и социально-экономического развития Российской Федерации [2].

Мероприятия, направленные на создание условий для получения образования детьми этой категории, реализуются в рамках государственных социальных и региональных целевых программ развития образования.

В качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ОВЗ рассматривается создание условий для получения образования всеми детьми указанной категории с учетом их психофизических особенностей.

С 2014 г. Боровичский педагогический колледж реализует государственную социальную программу «Доступная среда», что позволяет лицам с ограниченными возможностями здоровья обучаться в нашем учебном заведении.

В рамках данного направления деятельности, колледжем выполнен ряд мероприятий, направленный на формирование условий для беспрепятственного доступа детей-инвалидов, лиц с ОВЗ с нарушениями зрения и других маломобильных групп населения.

Разработаны соответствующие локальные акты, внесены изменения в существующие локальные акты, регламентирующие работу с обучающимися-инвалидами и обучающимися с ОВЗ.

Сформированы паспорта доступности объектов образовательной организации и включены в региональную карту доступности объектов.

Обеспечена безбарьерная окружающая архитектурная среда: входная группа учебного корпуса, пути движения внутри зданий, дверные проемы в учебном корпусе, санитарно-гигиенические помещения учебного корпуса, приобретена и установлена специализированная мебель, соответствующее оборудование.

Оснащен не только учебный корпус, но и комнаты для проживания в общежитии колледжа, санитарно-бытовая зона. Данные помещения оснащены специальными звуковыми устройствами для вызова помощника, опорными поручнями, информирующими обозначениями, указателями, выполненных шрифтом Брайля.

Разработана адаптированная образовательная программа среднего профессионального образования специальности 39.02.01 «Социальная работа» для лиц с нарушениями зрения. Все учебно-методические материалы по учебным дисциплинам и междисциплинарным курсам представлены в печатном виде с использованием шрифта Брайля.

Программы дисциплин всех учебных циклов отражают специальные условия их реализации и материально-техническое обеспечение для обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ.

Методы обучения подбираются преподавателями индивидуально, исходя из их доступности для конкретного обучающегося-инвалида и обучающегося с ОВЗ. Все формы контроля (промежуточного и итогового) проводятся с учетом ограничения здоровья обучающегося.

Профессиональное обучение студентов организовано по индивидуальному учебному плану, на всех этапах обучения организовано специальное психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья.

На базе платформы Moodle создана электронная информационно-образовательная среда посредством которой осуществляется электронное обучение лиц с ОВЗ с применениями дистанционных технологий. Размещены электронные учебные комплексы, адаптированные с учетом ограничений здоровья обучающихся с нарушениями зрения. Разработаны методические рекомендации по созданию универсального дизайна электронного учебного курса.

Активно используется специализированная компьютерная техника и программное обеспечение: брайлевская доска, скринридеры – программы невизуального доступа к информации, принтер и сканер с функцией печати по Брайлю.

В штатное расписание введена должность тьютор, который сопровождает обучающегося инвалида и обучающихся с ОВЗ.

В соответствии с концепцией инклюзивного образования обучение инвалидов и лиц с ОВЗ осуществляется в общих группах. Индивидуальные занятия проводятся в учебной аудитории, а также дистанционно, с применением on-line и off-line технологий, как форма реализации дисциплин адаптационного цикла адаптированной программы профессионального образования.

Преподавательский состав и руководящие работники имеют высокий уровень компетентности в вопросах социального взаимодействия, особенностях познавательной деятельности обучающихся-инвалидов и лиц с ОВЗ. На первом этапе работе осуществлен инструктаж педагогических и руководящих работников по проблемам этики профессионального общения с различными категориями инвалидов и лиц с ОВЗ, обучающихся в колледже. Разработаны методические рекомендации по работе с обучающимися-инвалидами и

обучающимися с ОВЗ. Преподаватели колледжа регулярно проходят курсы повышения квалификации по вопросам инклюзивного образования, участвуют в конференциях регионального и российского уровней по соответствующей тематике.

Организована работа волонтёров колледжа – клуба «Альтруист» с обучающимся с ОВЗ по участию в общеколледжных мероприятиях, праздниках, акциях клуба для социализации и активного включения в общественную жизнь последних.

Организовано сетевое взаимодействие с работодателями, общественными организациями инвалидов, центром занятости населения по трудоустройству выпускников-инвалидов. Учебная и производственная практика осуществляется на специальных рабочих местах, выбор которых осуществляется с учетом требований их доступности. В соответствии с планом-графиком организуются индивидуальные консультации обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ по вопросам трудоустройства. В вариативную часть образовательной программы включена специальная дисциплина по подготовке к трудоустройству «Эффективное поведение на рынке труда» изучаемая на старших курсах.

Таким образом, за время реализации программы «Доступная среда» в Боровичском педагогическом колледже сформированы условия для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ с нарушениями зрения. Мы можем говорить о позитивном опыте реализации инклюзивного образования на уровне среднего профессионального образования. Но на данном этапе работа не прекращена. Составлен план работы по дальнейшему развитию инклюзивного образования, в который включены мероприятия по совершенствованию окружающей архитектурной среды, образовательного процесса и методического сопровождения обучающихся-инвалидов и обучающихся с ОВЗ.

Список использованной литературы:

1. Письмо Министерства образования и науки РФ «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» от 18.04.2008 г. №АФ-150/06// Официальные документы в образовании, 2008 г., №26.

2. Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2018 г. (утв. Правительством РФ 14.05.2015 г.) // СПС «Консультант плюс» – [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_141585/.

© И.Н. Выприцкая

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Гаврилов Александр Владимирович,
методист, преподаватель ГБПОУ Московской области
«Мытищинский колледж»,
г. Мытищи, Россия
E-mail: 97495@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности создания организационно-педагогических условий для обучения учащихся с особенностями психофизического развития в учреждениях профессионального образования. Статья адресована педагогическим работникам, интересующимся организацией профессионального обучения лиц с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: лица с особенностями психофизического развития, образовательная среда, профессиональное образование.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INCLUSIVE PROFESSIONAL EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Alexander Gavrilov,
Methodologist, Lecturer of the State Budget Professional Educational
Institution of Moscow Region «Mytischinskiy College»
Mytischi, Russia

Abstract. In the article peculiarities of organizational and pedagogical conditions creation for students with special needs in vocational educational institutions are viewed. The article is addressed to teachers interested in the organization of professional education of persons with special needs.

Key words: persons with special needs, educational environment, professional education.

Одним из основных положений Конвенции о правах ребенка (1989 г.) является уважение и обеспечение государствами-участниками Конвенции всех

прав, предусмотренных в Конвенции, за каждым ребенком без какой-либо дискриминации, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального, этнического или социального происхождения, имущественного положения, состояния здоровья и рождения ребенка, его родителей или законных опекунов или каких-либо иных обстоятельств [1].

Поддержка программ по обеспечению социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, их равного доступа к образовательным услугам в детских садах и общеобразовательных школах, наравне с их сверстниками, является одним из направлений деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации.

К настоящему времени во многих регионах страны в этом направлении уже накоплен хороший опыт работы государственных и общественных организаций.

Инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, колледжах, техникумах, в таких учреждениях, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку.

Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками – это обучение разных детей в одной группе (классе), а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе или учреждении профессионального образования.

Инклюзивное образование в России является одним из стратегических направлений реализации права каждого ребенка на образование, что закреплено в положениях Конвенции о правах ребенка (1989 г.) и другой Конвенции ООН, направленной на защиту и поощрение прав и достоинства лиц с инвалидностью, – Конвенции о правах инвалидов (2006 г.), подписанной Российской Федерацией в 2008 г.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ инклюзивному подходу в образовании отводится особая роль. Указанный нормативный акт законодательно закрепляет правовые рамки реализации права на получение образования лицами с ограниченными возможностями. В законе прописаны требования к организации

образовательного процесса, правовой статус участников образовательных отношений, условия приёма детей с ограниченными возможностями [2, 3]. Следует отметить, что в предыдущем законе «Об образовании» (1992 г.) ничего подобного не было.

Также одним из факторов развития инклюзивного образования в России стала Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010 г.), представленная Председателем Правительства Российской Федерации Д. А. Медведевым. «Новая школа – это школа для всех. В любом среднем образовательном учреждении 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».

Создание такой новой школы ставит перед политиками, законодателями, профессиональным педагогическим сообществом и средствами массовой информации задачу изменения привычных, складывавшихся десятки лет представлений о формах и содержании обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом развитие инклюзивного образования не предполагает отказа от сложившейся системы специального образования. Речь идет о поиске путей развития новой школы таким образом, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью смогли реализовать свое право обучаться по месту жительства, наравне со своими сверстниками, в условиях, которые учитывают их особые образовательные потребности.

Достижение социальной инклюзии и преодоление дискриминации не сводится только к обеспечению соответствующего образования. Не менее важным в этом процессе будет создание безбарьерной среды, программы поддерживаемого трудоустройства, работа по изменению общественного мнения.

Развитие инклюзивного образования невозможно без поддержки и участия общественных организаций, представляющих интересы и отстаивающих соблюдение прав детей с особыми образовательными потребностями, а также семей, в которых живут эти дети. Большое значение в этой деятельности играют родительские общественные организации, общественные организации инвалидов и институт уполномоченных по правам ребенка.

Переход к инклюзивному образованию стал основной мировой тенденцией в сфере образования лиц с особенностями психофизического развития. Обучение лиц с ограниченными психофизическими особенностями развития в учреждениях профессионального образования обостряет противоречие между качественно изменившимся контингентом обучающихся, необходимостью создания образовательной среды, адекватной познавательным возможностям учащихся с особенностями психофизического развития и недостаточной квалификацией педагогических кадров для педагогической работы с учащимися данной категории.

Согласно исследованиям многих зарубежных и отечественных специалистов, успех совместного обучения во многом зависит от грамотного использования комплекса педагогических ресурсов, в число которых входят профессиональная компетентность педагогов, реорганизация системы подготовки и профессионального сопровождения педагогических кадров, отношение к инвалидности у педагогов и учащихся с нормативным развитием, изменение структуры учебных планов и пространства в учебных аудиториях, пересмотра традиционных методов работы, уменьшение количества учащихся в группе, с целью удовлетворения потребностей всех категорий обучающихся [4]. Инклюзивное обучение предусматривает создание соответствующей образовательной среды, создание специальных программ обучения, методического обеспечения, соответствующей подготовки педагогических кадров [5].

К организационно-педагогическим условиям инклюзивного обучения лиц с особенностями психофизического развития относят:

- адаптацию учебных планов и программ;
- снижение наполняемости учебных групп;
- создание адаптированной образовательной среды в учреждении образования;
- функционирование системы психолого-педагогического сопровождения лиц с особенностями психофизического развития;
- организацию психолого-медико-педагогического консилиума;
- подготовку педагогов, осуществляющих образовательную деятельность лиц с особенностями психофизического развития;
- методическое обеспечение образовательного процесса лиц с особенностями психофизического развития.

В практике профессионального образования на сегодняшний день реализуются некоторые из выделенных условий. Так, образовательный процесс

для указанной категории учащихся осуществляется в соответствии с учебными планами по учебным специальностям, учебными программами по учебным дисциплинам, которые разрабатываются на основе типовых учебных программ для учебных заведений среднего профессионального образования. Отличительной особенностью пояснительных записок к этим рабочим учебным программам является наличие в них методических рекомендаций по изучению конкретных разделов, тем, подтем, использование соответствующих форм организации учебных занятий с учётом особенностей процессов восприятия, осмысления, закрепления и применения учебного материала лицами, имеющими различный характер нарушений [4]. Технология обучения в группах совместного обучения и воспитания определяется структурой нарушения, имеющихся у учащихся с особенностями психофизического развития и их познавательными возможностями [5]. При обучении лиц с интеллектуальной недостаточностью по учебным предметам общеобразовательного цикла учебного плана используются экспериментальные учебные программы для учебных заведений среднего профессионального образования, т.к. типовых программ не разработано. Организация учебного процесса при обучении лиц с особенностями психофизического развития в интегрированных группах по другим предметам учебного плана, в том числе и при организации производственного обучения и производственной практики, осуществляется совместно с другими учащимися интегрированной группы.

Производственное обучение учащихся с особенностями психофизического развития соответствует общим требованиям, имеет те же задачи и организационные основы, что и производственное обучение любой другой категории учащихся, хотя его методика является специфичной и учитывает особенности психофизического развития этих учащихся [5].

Наполняемость учебной группы, в которой образовательный процесс организован только для лиц с особенностями психофизического развития, должна составлять от 6 до 12 учащихся.

Для эффективного осмысления и восприятия учебной информации наполняемость учебной группы, в которой образовательный процесс одновременно организован для лиц с особенностями психофизического развития и иных лиц, должна составлять от 15 до 20 учащихся, из них не более 6 лиц с особенностями психофизического развития, из них:

- не более трех лиц с особенностями психофизического развития с нарушениями однородного характера – при обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью, или неслышащих учащихся, или

незрячих учащихся, или учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (со значительным и резко выраженным нарушением передвижения или его отсутствием);

- не более шести лиц с особенностями психофизического развития с нарушениями однородного характера – при обучении слабослышащих учащихся, или слабовидящих учащихся, или учащихся с тяжёлыми нарушениями речи;

- не более четырех лиц с особенностями психофизического развития с разными (не более двух) нарушениями развития [5].

Осуществление образовательного процесса в отношении лиц с особенностями психофизического развития требует создания адаптированной образовательной среды в учреждении образования. Образовательная среда, выступает как в качестве источника разнообразного культурного опыта, так и совокупности условий его успешного присвоения чаще всего рассматривается как совокупность влияний и условий, образующих состав образовательной среды и обеспечивающих реализацию образовательного процесса.

В условиях интегрированного обучения, выделяют следующие составляющие образовательной среды для учащихся с особенностями психофизического развития в учреждениях профессионального образования.

Пространственные ресурсы:

- наличие безбарьерной среды;
- рациональное расположение помещений (объектов);
- специальная организация основных маршрутов передвижения;
- обеспечение относительного постоянства пространства, информирование о его изменениях;
- наличие сигнальных опор, обеспечивающих ориентировку в пространстве, использование информативных знаков (стрелка, туалет, телефон), символов, предупреждающих об опасности (высокое напряжение, заграждение), ограждение опасных зон;
- организация полисенсорного восприятия пространства;
- рациональная пространственная организация рабочего поля, рабочего места, рабочей позы учащихся с особенностями психофизического развития.

Организационно-смысловые ресурсы:

- наличие режима работы на занятии, в течение дня, в течение недели, в течение года;
- дозировка зрительной, тактильной, слуховой, интеллектуальной, физической нагрузки);

- учет характера динамики трудоспособности на занятии, обеспечение активного отдыха учащихся, переключения внимания с одного вида деятельности на другой;

- наличие разумной и понятной системы требований, регулирующей отношения с окружающим миром;

- наличие системы правил, регулирующих объектные, пространственные, временные и субъектные отношения учащихся;

- введение смысловых опор, обеспечивающих успешность взаимодействий (планов, памяток, алгоритмов);

- подробное инструктирование, выделение и конкретизация системы действий, которые необходимо усвоить, их наглядный показ, длительные и систематические тренировки.

Предметные ресурсы:

- специальные учебники и учебные пособия, иллюстративный материал, аудиовизуальные средства.

- использование специальных компьютерных программ, технических средств обучения;

- организация полисенсорного восприятия объектов;

- использование специального оборудования, расширяющего познавательные возможности учащегося (звукоусиливающая аппаратура, лупы, увеличивающая проекционная аппаратура и др.);

- использование учебных материалов и оборудования, оснащённого специальными приспособлениями (закладки, метки, разлиновки, фиксаторы).

- использование средств наглядности;

- обеспечение лучшей видимости учебных материалов (приближение, подсветка, контурирование, фонирование, экранирование и др.);

- наличие иллюстративного материала (рисунки, схемы, таблицы), выполненного в реалистическом плане, цветном или графически чётком чёрно-белом изображении, использование объектов с выраженными существенными и опознавательными признаками, усиленными признаками (размер, яркость цвета, толщина контуров и т.д.);

- структурирование информации специальным образом (таблицы, схемы, алгоритмы, памятки, инструкционно-технологические карты и т.д.);

- наличие сигнальных опор, ускоряющих узнавание и запоминание объектов;

- рациональное построение деятельности учащегося в системе «слово-наглядность-действие»;

- эмоционально-речевое и деятельное акцентирование внимания учащегося с особенностями психофизического развития на отдельных объектах, их деталях.

Социально-психологические ресурсы:

- наличие у субъектов образовательного процесса адекватных установок, позитивного отношения, мотивов, стиля и характера взаимодействия в отношении учащихся с особенностями психофизического развития;

- понимание и принятие педагогами и сверстниками типологических и индивидуальных особенностей учащихся с особенностями психофизического развития;

- обеспечение определенного благоприятного социального статуса у учащихся с особенностями психофизического развития;

- обеспечение освоения социального пространства и расширение границ жизненного пространства;

- информирование о достижениях людей с нарушениями развития;

- установление социальных контактов, наличие у учащихся с особенностями психофизического развития адекватных их возможностям способов коммуникации;

- создание ситуаций успеха, ситуаций, стимулирующих оценочную деятельность, возможности выполнять разнообразные социальные роли;

- наличие у учащихся с особенностями психофизического развития адекватного внешнего вида;

- наличие у учащихся с особенностями психофизического развития адекватных установок, мотивов, отношения, стиля и характера взаимодействия с педагогами, персоналом учреждения образования, сверстниками.

Создание образовательной среды во многом связано с наличием системы психолого-педагогического сопровождения учащихся с особенностями психофизического развития, целью которого является создание социально-психологических условий для их успешного обучения, личностного, социального и профессионального развития и достижения конечной цели – успешной социально-профессиональной адаптации данной категории учащихся. Критериями эффективности психолого-педагогического сопровождения являются:

- адаптация учащихся с особенностями психофизического развития к коллективу, учебным нагрузкам, самостоятельной жизни вне стен учебного заведения;

- формирование профессионального интереса;

- соответствие развития способностей требованиям профессиограммы;

- способность проектировать свою профессиональную деятельность и прогнозировать её результаты;

- способность организовать профессиональное взаимодействие;

- формирование индивидуального стиля деятельности, умение решать профессиональные задачи.

Ценнейшим инструментом, позволяющим составить для каждого учащегося с особенностями развития собственный образовательный маршрут является, на наш взгляд, психолого-медико-педагогический консилиум, в рамках которого возможно:

- ознакомление субъектов образовательного процесса с психологическими особенностями развития учащихся;

- детальное и объективное наблюдение и оценка педагогами различных сторон обучения и поведения учащихся;

- объединение усилий педагогов, мастеров производственного обучения, специалистов и др. субъектов образовательного процесса, заинтересованных в успешном обучении и полноценном развитии обучающихся;

- определение программы индивидуального развития учащегося;

- распределение обязанностей и ответственности субъектов образовательного процесса;

- координирование действия субъектов образовательного процесса в выработке совместной стратегии помощи учащемуся с особенностями психофизического развития.

По результатам психолого-медико-педагогического консилиума заполняется индивидуальная карта психолого-педагогического сопровождения учащегося, в которой фиксируются все имеющиеся данные (медицинский диагноз, психологическая характеристика и рекомендации педагога-психолога, дефектолога, заключения и рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии, решения консилиума и описание наблюдаемой динамики развития), которая хранится у председателя консилиума и выдается только специалистам, участвующим в психолого-педагогическом сопровождении обучающегося с особенностями развития. Председатель консилиума и специалисты несут ответственность за конфиденциальность информации об учащихся с особенностями психофизического развития.

Методическое обеспечение образовательного процесса лиц с особенностями психофизического развития в учреждениях профессионального образования подразумевает создание условий для эффективной организации

обучения лиц с особыми образовательными потребностями, и направлено на изучение состояния, проблем, достижений, опыта работы по профессиональному обучению лиц с особенностями психофизического развития; внедрение новых технологий по профессионально-трудовому обучению и интеграции лиц с особенностями психофизического развития в общество, распространение передового педагогического опыта по профессиональному обучению и воспитанию и развитию лиц с особенностями психофизического развития, создание системы обучения педагогических работников, осуществляющих образовательную деятельность лиц с особенностями психофизического развития посредством деятельности учебно-методических объединений, тематических педсоветов и пр.

Таким образом, рассмотренные организационно-педагогические условия обучения лиц с особенностями психофизического развития в учреждениях профессионального образования позволяют заключить, что для профессиональной подготовки указанной категории лиц создаются определенные условия – уменьшена наполняемость учебных групп, функционирует система психолого-педагогического сопровождения, налажена система методического обеспечения образовательного процесса лиц с особенностями психофизического развития. Однако, на сегодняшний день не в полной мере решены проблемы создания соответствующей образовательной среды для обучения лиц с особенностями психофизического развития в учреждениях профессионального образования, недостаточно используются возможности психолого-медико-педагогического консилиума, не найден консенсус между заказом работодателей, возможностями лиц с особенностями психофизического развития и традиционными учебными планами и программами их профессиональной подготовки, не налажена система подготовки педагогов, осуществляющих образовательную деятельность лиц с особенностями психофизического развития.

Список использованной литературы:

1. Конвенция о правах ребенка (принята резолюцией Генеральной ассамблеи ООН от 20.11.1989 г.).

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 г. (действующая редакция).

3. Приказ Минобрнауки России от 14.06.2013 г. №464 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования» (действующая редакция).

4. Актуальные проблемы интегрированного обучения: материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями). – М.: Права человека, 2001.

5. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011 г., Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.

© А.В. Гаврилов, 2016

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Гринина Елена Сергеевна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной психологии
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»
г. Саратов, Россия
*E-mail:*elena-grinina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается специфика реализации инклюзивной практики в высшем профессиональном образовании. Анализируются опыт и результаты реализации инклюзивного образования в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского.

Ключевые слова: инклюзивное образование,высшее образование,ограниченные возможности здоровья, специальные условия образования.

INCLUSIVE PRACTICE IN HIGHER EDUCATION

Grinina Elena,
PhD in Psychology, Associate Professor,
the Chair of Special Psychology,
Saratov State University
Saratov, Russia

Abstract. The article deals with the specifics of the implementation of inclusive practices in higher professional education. The experience and results of the implementation of inclusive education in Saratov State University.

Key words: inclusive education, higher education, disabilities, special education conditions.

Современноероссийскоеобразованиевнастоящеевремяпроходитэтапактив ногореформирования. Изменение законодательной базы, включающее вступление в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», утверждение Федеральных государственных образовательных стандартов, в том числе и для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья обусловливают необходимость более широкого распространения практики инклюзивного образования. Неоспоримым является факт, что обучение, воспитание и развитие лиц с ограниченными возможностями здоровья требует создания в образовательных организациях специальных условий. Интересным с этой точки зрения представляется рассмотрение опыта и результатов образования инвалидов и лиц с ОВЗ в структуре высшего профессионального образования.

В современной литературе освещены различные аспекты реализации инклюзивного образования в вузе. Так, анализируются принципы инклюзивного образования [4], специфика отношения студенческой молодежи к лицам с ОВЗ [1], особенности адаптации студентов с ОВЗ к условиям обучения в вузе [3], возможности психологического сопровождения обучения студентов с ОВЗ [6] и т.д.

Сегодня обучение в вузе можно рассматривать как важный фактор подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельной профессиональной деятельности, формирования и закрепления у них навыков социальной коммуникации и личностного роста в целом. Однако, учитывая специфические особенности развития лиц с ОВЗ [5], реализация инклюзивного высшего образования требует создания ряда специальных условий. К ним могут быть отнесены организация доступной среды, методическое обеспечение образовательного процесса, психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ и др. Рассмотрим их подробнее на примере работы факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского.

Необходимо отметить, что на факультете психолого-педагогического и специального образования готовят специалистов по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Возможно, этот факт в определенной степени повлиял на то, что именно здесь успешно получает высшее образование самое большое количество обучающихся с ОВЗ в вузе. В разные периоды времени здесь обучались студенты с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. Сегодня в числе студентов факультета 15 лиц с ограниченными возможностями здоровья, среди которых 5 имеют нарушения зрения, у 4 студентов выявлены нарушения функций опорно-двигательного аппарата.

С целью оптимизации процесса образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Саратовском национальном исследовательском государственном университете им. Н.Г. Чернышевского функционирует Центр инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов, деятельность которого ориентирована на обеспечение психолого-педагогической и социальной поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, организацию их медицинского обеспечения, профилактику заболеваний. В числе приоритетных задач Центра - социализация студентов с ОВЗ, оказание им помощи в адаптации к условиям вуза при поступлении, обучении, трудоустройстве.

К числу условий, необходимых для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья относится обеспечение доступа в здание образовательной организации. На сегодняшний день на факультете психолого-педагогического и специального образования не обучаются студенты, имеющие существенные ограничения двигательных функций, все они имеют возможность свободного передвижения по зданию вуза. В то же время, ряд студентов с нарушениями зрения отмечают, что первоначальная ориентировка в незнакомом помещении вызывает у них определенные затруднения. В подобных ситуациях ассистивную помощь студенту с ОВЗ оказывают его однокурсники, сопровождающие его до точки назначения и комментирующие особенности маршрута. В дальнейшем обучающиеся с нарушениями зрения более свободно ориентируются в архитектурном пространстве вуза, без труда достигают необходимые аудитории.

Необходимо отметить, что в Саратовском национальном исследовательском государственном университете им. Н.Г. Чернышевского продолжается активная работа по созданию доступной среды для студентов с ограниченными возможностями здоровья. В корпусе №12 Университета

установлено информационное табло «Бегущая строка», способствующая ориентировке слабослышащих студентов. Деканаты, директорaты и кафедры оборудованы тактильно-звуковыми информаторами для незрячих, лестничные марши оборудуются контрастными лентами, на прозрачных входных дверях размещены желтые круги, для обозначения учебных мест студентов с особыми образовательными потребностями используются наклейки со знаком «Инвалид». В настоящее время производится закупка средств информационно-навигационной поддержки, проектируется дублирование лестниц пандусами или подъемными устройствами, оборудование лестниц и пандусов поручнями.

Сотрудники СГУ имени Н.Г. Чернышевского стремятся создать для студентов, имеющих ограничения жизнедеятельности, условия, способствующие полноценному формированию у них профессиональных компетенций. Обязательным требованием при подготовке программ учебных дисциплин является разработка адаптивных технологий, применяемых при изучении дисциплины инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья. Так, учитывая общие закономерности психического развития лиц с ОВЗ различных нозологических групп, заключающихся в увеличении времени, необходимого для приема и переработки информации, на анализ учебного материала, для подготовки к ответу на практическом (семинарском) занятии, на зачете, экзамене обучающимся с ограниченными возможностями здоровья среднее время увеличивается в 1,5-2 раза по сравнению со средним временем подготовки обычного студента.

Кроме того, в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья осуществляется учет ведущего способа восприятия учебного материала. При нарушениях зрения обучающемуся предоставляется возможность использования учебных и раздаточных материалов, напечатанных укрупненным шрифтом, использования опорных конспектов для записи лекций, учебные материалы могут предоставляется в электронном виде для последующего прослушивания, в ряде случаев используются аудиозаписи лекций. При нарушениях слуха обучающемуся предоставляется возможность занять удобное место в аудитории, с которого в максимальной степени обеспечивается зрительный контакт с преподавателем во время занятий, используются наглядные опорные схемы, видеопрезентации, предоставляется возможность выполнять учебные задания в письменной форме (письменный опрос, тестирование, контрольная работа, подготовка рефератов и др.) [2].

Немаловажным условием получения качественного высшего образования является создание благоприятной, эмоционально-комфортной атмосферы при

проведении занятий, консультаций, промежуточной аттестации. При взаимодействии с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья учитываются особенности их психофизического состояния, самочувствия, создаются условия, способствующие повышению уверенности в собственных силах. При неудачах в освоении учебного материала, студентам с ОВЗ даются четкие рекомендации по дальнейшей работе над изучаемой дисциплиной (разделом дисциплины, темой).

Важным условием реализации инклюзивного образования и формирования инклюзивной культуры в образовательном сообществе является толерантное отношение его субъектов к лицам с ограниченными возможностями здоровья. На формирование отношения окружающих к людям с ОВЗ может влиять, с одной стороны, информирование о специфических особенностях и потребностях лиц с нарушениями психофизического развития, а с другой – наличие непосредственного опыта взаимодействия с ними. На факультете психолого-педагогического и специального образования ведется работа в обоих направлениях. Так, в большинство учебных планов по различным профилям обучения включены учебные дисциплины, освещающие вопросы психического развития, обучения, воспитания и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, регулярно проводятся конференции, семинары, круглые столы, посвященные актуальным вопросам специальной психологии и коррекционной педагогики.

Хорошо зарекомендовали себя встречи студентов с их сверстниками с ограниченными возможностями здоровья. Так, на факультете организуются встреча студентов с обучающимися с нарушениями зрения. Представители студенческой молодежи получают возможность познакомиться с различными тифлотехническими устройствами, задать сверстникам интересующие их вопросы, обсудить актуальные проблемы. Проведенный анализ результатов таких встреч позволяет констатировать, что обе стороны участников получают много приятных и полезных впечатлений. Студенты отмечают, что подобное взаимодействие позволяет лучше понять их сверстников с ОВЗ, увидеть в них полноценную, интересную личность, оценить высокие человеческие и личностные качества обучающихся, имеющих нарушения зрительных функций. Подобный опыт общения является важным шагом на пути формирования толерантного отношения окружающих к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Необходимо отметить, что в рамках данной статьи невозможно описать все направления работы по организации инклюзивного образования на

факультете психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. При этом определенное внимание хотелось бы уделить вопросам результативности его реализации.

Как отмечалось выше, обучение в вузе является значимым фактором развития и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья. О личностном росте студентов с ОВЗ может свидетельствовать их направленность на обучение, высокая учебная мотивация.Студенты с ограниченными возможностями здоровья демонстрируют академическую успешность, в ряде случаев, успешно освоив образовательные программы бакалавриата, они продолжают свое обучения в магистратуре. Часть студентов с ограниченными возможностями здоровья успешно обучаются на факультете психолого-педагогического и специального образования СГУ и дистанционно осваивают часть дисциплин в режиме онлайн в Московском городском психолого-педагогическом университете.

О высокой социальной активности студентов с ограниченными возможностями здоровья и готовности к взаимодействию с окружающими свидетельствует их участие в мероприятиях научной, воспитательной, социальной направленности. Так, обучающиеся рассматриваемой категории являются постоянными участниками научных конференций международного и всероссийского уровня, проходящих как в Саратове, так и в других городах, участвуют в различных проектах, конкурсах. Представляемые ими доклады и работы вызывают значительный интерес у участников мероприятий, а сами студенты нередко становятся победителями и призерами конкурсов.

Одним из наиболее ярких примеров, свидетельствующих об активной жизненной позиции студентов с нарушениями зрения, вовлеченности их в систему межличностных и социальных взаимоотношений является ставший уже традиционным, инициируемый, организованный и проводимый ими Конкурс интеллектуалов современного искусства (КИСИ). В 2015 г. на факультете психолого-педагогического и специального образования этот конкурс проходил уже в четвертый раз, причем тематика конкурса варьируется и отражает наиболее актуальные тенденции текущего года. Так основная тематическая направленность конкурсов в разные периоды времени была связана с проблемами космоса и космонавтики, подготовкой к празднованию 70-летия Победы в Великой отечественной войне, с Годом литературы в России и т.д.

Высокие достижения студентов с ограниченными возможностями здоровья в академической, научной, воспитательной, социальной сферах не оказываются незамеченными: многие из них являются стипендиатами Оксфордского фонда, стипендии правительства Российской Федерации.

Наблюдение за особенностями поведения и общения студентов с ограниченными возможностями здоровья позволяет отметить, что они являются полноценными членами студенческого сообщества Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, способны к конструктивной коммуникации как со сверстниками, так и с представителями профессорско-преподавательского состава вуза. Обучающиеся рассматриваемой группы имеют четко определенные, конструктивные ценностные ориентиры, обладают достаточно высоким уровнем притязаний и проявляют активность на пути достижения поставленных целей. Указанные особенности могут свидетельствовать об успешной социализации и личностном развитии студентов в ходе получения ими высшего образования.

Таким образом, реализация инклюзивной практики в высшем образовании имеет свою специфику, связанную с необходимостью создания специальных условий для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья. В то же время, опыт показывает, что обучение в вузе является значимым фактором социализации, личностного роста лиц с ограниченными возможностями здоровья и их интеграции в профессиональную среду. Можно отметить, что сегодня инклюзивная практика в вузе проходит этап становления и апробации, но уже имеющийся опыт в этой сфере позволяет констатировать перспективность работы в рассматриваемом направлении.

Список использованной литературы:

1. Гринина Е.С. Отношение студенческой молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья / Е.С. Гринина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2015. - Т.4. Вып. 4(16). – С. 333-338.

2. Дошкольная дефектология: учебно-методическое обеспечение дисциплин / [Е.С. Гринина, А.Г. Колчина, М.Д. Коновалова, Е.В. Куприянчук, О.В. Кухарчук, Т.Ф. Рудзинская, О.И. Суслова, Л.В. Шипова]; под ред. Л.В. Шиповой. – Саратов: ИЦ «Наука», 2015. – 3 71 с.

3. Коновалова М.Д. Личностные факторы социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья / М.Д. Коновалова // Социокультурная интеграция и специальное образование.

Сборник научных статей. Электронное издание. Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. – М., 2015. – С. 461-468.

4. Мухаметзянова Ф.Г. Принципы российского инклюзивного образования в контексте проблем субъектов учебно-профессиональной деятельности / Ф.Г. Мухаметзянова, В.А. Боговарова // Вестник ТИСБИ. – 2015. - №1. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.tisbi.ru/assets/science/vestnik1_2015/5.pdf.

5. Основы специальной психологии: учебное пособие / [А.К. Акименко, Е.Д. Бурмистрова, Е.А. Георгица, Е.С. Гринина, А.Г. Колчина, О.В. Кухарчук, Т.Ф. Рудзинская, О.И. Суслова, А.В. Шипова, Л.В. Шипова]; под ред. Л.В. Шиповой. – Саратов: ИЦ «Наука», 2013. – 335 с.

6. Пономарева Е.Ю. Психологическое сопровождение в обучении студентов с особыми потребностями / Е.Ю. Пономарева // Гуманитарные науки. – 2015. - №2(30). – С.59-65.

© Е.С. Гринина

СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гудожникова Ольга Борисовна,
кандидат педагогических наук, директор ОГБПОУ «Томский техникум социальных технологий»
г. Томск, Россия
E-mail: tst@dpo.tomsk.gov.ru
Михайлова Елена Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики послевузовского образования
ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»
г. Томск, Россия
E-mail: ekenanmihailova@yandex.ru

Аннотация. Современное профессиональное образование любой ступени не может не реагировать на вызовы времени, экономические проблемы и проблемы трудоустройства. Увеличение количества лиц с ограниченными возможностями здоровья определяют необходимость поиска новых форм и

направлений их профессиональной подготовки. Наиболее положительная динамика и перспективы, по мнению авторов статьи, достигает инклюзивное среднее профессиональное образование.

Ключевые слова: профессиональное обучение, студенты с ограниченными возможностями, инклюзивное образование, социально-профессиональная адаптация.

THE CREATION OF A SYSTEM OF SOCIO-PROFESSIONAL ADAPTATION OF STUDENTS IN TERMS OF INCLUSIVE VOCATIONAL EDUCATION

Gudozhnikova Olga,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Director Tomsk College of Social Technologies,
Tomsk, Russia
Mikhaylova Elena,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Pedagogy of Postgraduate Education
Tomsk, Russia

Abstract. Modern professional education any degree that may not respond to the challenges of the time, economic problems and employment problems. The increase in the number of persons with disabilities determine the necessity of search of new forms and directions of their training. The most positive dynamics and prospects, in the opinion of the author of the article reaches the inclusive secondary vocational education

Key words: professional education, students with disabilities, inclusive education, socio-professional adaptation.

Современная социально ориентированная государственная политика Российской Федерации направлена на обеспечение права каждого человека на равный доступ к получению образования, независимо от ограничений здоровья, при создании соответствующих условий в образовательных организациях. Это касается всех уровней образования и актуализирована разработкой проекта Концепции развития инклюзивного среднего профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации (2016 г.) Стратегия инклюзии, согласно этого документа,

направлена на равное отношение ко всем обучающимся, но при создании специальных условий для тех из них, кто имеет особые образовательные потребности. Организационной сутью инклюзивного образования является совместное обучение инвалидов и лиц с ОВЗ с другими обучающимися в соответствии с общими нормами и требованиями к процессу, качеству и результату образования.

В настоящее время в Российской Федерации фиксируется увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья: в 2002 г. таких детей на учете состояло около 157 тысяч, в 2008 г – 290 тысяч. Вместе с тем количество обучающихся в специальных (коррекционных) учреждениях уменьшилось с 274,5 тысяч в 2002 г. до 210,8 тысяч в 2008 г. Таким образом, прослеживается устойчивая тенденция увеличения в Российской Федерации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. Данный факт предполагает необходимость расширения сети профессиональных учреждений среднего и высшего образования, способных реализовывать программы профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов [4]/

Вместе с тем, однако, исследователи этой проблемы отмечают, что несмотря на то, что более 90% детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) получают профессиональную подготовку в учреждениях профессионального образования (училище, техникум, колледж, ВУЗ), это, к сожалению, не может гарантировать им трудоустройство, профессиональную карьеру, социальное благополучие. Для повышения результативности профессионального образовательной деятельности многие учреждения сопровождают этот процесс социально-профессиональной адаптацией студентов с ОВЗ. Анализ педагогических исследований данного направления позволил нам выделить несколько основных тенденций повышения эффективности процесса социально-профессиональной адаптации учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Пропедевтическая подготовка, помощь в профессиональном самоопределении школьников с ОВЗ до поступления в учреждения профессионального образования. Сознательный выбор будущей профессии, осознание возможности ее получения способствует адаптации к учебному процессу. Например, в исследовании Е.О. Гордиевской (Санкт-Петербург, 2009) описан положительный опыт профессиональных проб в процессе профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья

как средство их профессионального самоопределения как инновационная деятельность в этом направлении [2].

Психолого-педагогическое сопровождение, организация условий специального профессионального обучения как перспективный педагогический опыт детально рассмотрен (С.П. Мадилов, Москва, 2006; Н.Е. Давыдов, Якутск, 2009; В.В. Полковников, Екатеринбург, 2008). Наиболее полно опыт этого направления адаптации, на наш взгляд, описан в работе Т.А. Михайловой (Москва, 2008) как социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми адаптивными возможностями в процессе получения среднего профессионального образования. Доказывается точка зрения, что инвалиды (в авторском обозначении «лицо с особыми адаптивными возможностями») лишь тогда приобретают статус социальной защищенности, когда получат полноценное профессиональное образование. Критериями результативности социально-педагогического сопровождения студентов с особыми адаптивными возможностями задана их успешность в обучении [4].

Создание специальной системы адаптации к образовательному процессу и учреждению для лиц с ОВЗ, которая функционирует только во время профессионального обучения и способствует самостоятельной социально-профессиональной адаптации по ее окончанию. Например, И.Н. Зайцева (Елец, 2011) рассматривает этот процесс в учреждениях среднего профессионального образования» представляет как вхождения студентов в учебно-воспитательную среду, в рамках которой они овладевают профессиональными знаниями и умениями, приобретают опыт социального взаимодействия и общения с представителями микрогруппы и коллективом студентов техникума, педагогическим коллективом и администрацией, представителями производственных коллективов, активно участвуют в разнообразных видах деятельности (учебной, досуговой и бытовой), формирующих у них готовность к выполнению профессиональных функций.

Решение проблемы социально-профессиональной адаптации студентов в средних профессиональных учебных заведениях – это включение в деятельность педагогов социально-педагогической функции, обеспечивающей формирование у студентов готовности к социально-профессиональной адаптации. В работе Ф.С. Яруткиной (Казань, 2005) рассматриваются обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (учащиеся учреждений НПО, имеющие физические и (или) психические недостатки, которые затрудняют освоение образовательных программ и социально-профессиональную адаптацию без специального педагогического

сопровождения. Результат – развитая адаптивная способность «…как качественной интегративной характеристики личности учащихся с ограниченными возможностями здоровья, определяющей степень владения совокупностью профессиональных и социально-значимых качеств, приобретаемых в процессе образования и служащих эффективным механизмом социально-профессиональной адаптации» [7].

Социально-професссиональная адаптация в исследованиях С.В. Лактионовой (Санкт-Петербург, 2008) – это длительный процесс, являющийся результатом жизненного и профессионального самоопределения, интегративное понятие, является процессом личностных изменений под воздействием внешних и внутренних факторов, социально-экономических условий, порождаемых включением личности в: подготовку к профессиональной деятельности; самореализации в профессиональной деятельности и жизни общества; приобретения социально-профессионального опыта в условиях рынка. Рассматривается социально-профессиональная адаптация выпускников сиротских учреждений. Результат – социально-профессиональная адаптированность как личностное качество выпускника сиротского учреждения; позволяющее ему приобрести профессию, интегрироваться в новое социальное окружение, новые условия жизни и труда [2].

Инклюзивное профессиональное образование является наименее разработанным и наиболее, на наш взгляд, перспективным направлением. Теория и практика этого направления разрабатывается нами в Томском техникуме социальных технологий. В Томском техникуме социальных технологий («ТТСТ») накоплен многолетний опыт профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями и инвалидов. В учреждении с 2009 г. реализуется программа инклюзивного образования.

ОГБПОУ «Томский техникум социальных технологий» принимает активное участие в Государственной Программе «Доступная среда», накоплен большой опыт инклюзивного образования, в том числе и технического обеспечения образовательного процесса. В техникуме обучаются разные категории студентов: выпускники специальных (коррекционных) школ I, II вида – глухие и слабослышащие; выпускники специальных (коррекционных) школ VI вида – с нарушением опорно-двигательного аппарата; выпускники специальных (коррекционных) школ VII и VIII вида – с задержкой психического развития и умственной отсталостью. Многочисленные психолого-педагогические исследования процесса образования и воспитания в

техникуме доказали, что инклюзивное образование приносит положительные результаты не только для студентов с ОВЗ, но и для обычных студентов (таблица 1).

Таблица 1

Преимущества инклюзивного образования для обычных студентов и студентов с ОВЗ и инвалидов

Преимущества инклюзии для студентов с ОВЗ и инвалидов	Преимущества инклюзии для обычных обучающихся
- Достижение высокого уровня социальной компетентности в инклюзивной среде по сравнению с обучающимися специальных школ и техникумов. - Навыки общения лиц с ОВЗ со своими здоровыми сверстниками, которые выступают в качестве носителей модели социального и коммуникативного поведения, свойственной этому возрасту. - В инклюзивной среде обучающиеся с особенностями развития имеют более насыщенные учебные программы. Результатом этого становится улучшение навыков и академических достижений. - Социальное принятие студентов с ОВЗ и инвалидностью улучшается за счёт характерного для инклюзивного обучения в малых группах. - В инклюзивных группах дружба между людьми с особенностями и без особенностей становится нормой. Становясь взрослыми, люди с опытом инклюзии проводят больше свободного времени в обществе людей без инвалидности. - Ориентация на карьерный рост, профессиональную успешность, заработная плата выпускников инклюзивных образовательных организаций, в среднем выше, чем у выпускников специальных, а их поддержка для государства	- Преодоление страхов перед сверстником с ОВЗ и инвалидом - Развитие социальной толерантности. - Обычные и одарённые студенты могут получить преимущества при инклюзивном подходе к образованию за счёт улучшения качества обучения и совершенствования педагогических технологий работы в классе, например, использование информационных технологий очень часто бывает необходимо при обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью. - Преимуществом инклюзии для обычных и одарённых студентов будет также присутствие дополнительного педагогического персонала и дополнительного финансирования. - Обычные или одарённые студенты, повышают свою самооценку и качество овладения академическими навыками через обучение своих сверстников. - Студенты без особенностей или одарённые, обучающиеся в инклюзивной группе, имеют возможность научиться жестовой речи, что способствует их общему развитию. - В инклюзивном обучении студенты учатся уважать и ценить своих сверстников с инвалидностью, видеть

обходится дешевле.	то, что лежит за чертой инвалидности или одарённости, различать социальные стигмы.

Специфика инклюзии профессионального образования в ТТСТ полностью учтена в реализации бинарной модели социально-профессиональной адаптации студентов. Сам процесс предусматривает два уровня:

I уровень – социально-профессиональная адаптация студентов с ОВЗ и инвалидов к условиям техникума, к профессиональному обучению. Для наиболее успешной интеграции данной категорией обучающихся в образовательный процесс в техникуме созданы условия, направленные на предоставление студентам качественных образовательных услуг: создана система психолого-медико-педагогического сопровождения, освоение обучающимися образовательных программ с соответствии с федеральными образовательными стандартами профессионального образования, с применением электронных (дистанционных) образовательных технологий, разработаны индивидуальные адаптированные планы и программы обучения. Большое внимание уделяется оснащению образовательного процесса техническими средствами реабилитации и созданию пространственной безбарьерности техникума.

Интегрированный подход, предполагающий включение обучающихся с ОВЗ в образовательные структуры, в разнообразные виды деятельности, совместной со здоровыми сверстниками, способствует успешному решению дидактических и воспитательных задач, на уровне, как общего, так и профессионального образования.

II уровень – социально-профессиональное сопровождение выпускников техникума при трудоустройстве, содействие участию в профессиональных конкурсах, областном конкурсе предпринимателей, помощь в организации собственного дела. Например, сопровождение участия выпускников ТТСТ в ежегодном конкурсе предпринимательских проектов субъектов малого предпринимательства «Развитие», утвержденного. Победителям конкурса предоставляются субсидии на безвозмездной и безвозвратной основе (до 300 тыс. руб.) в целях возмещения части затрат, связанных с реализацией предпринимательского проекта.

Координирует оба процесса *Ресурсный центр инклюзивного профессионального образования,* как структурное подразделение техникума. Его базовые функции: информативная, консультативная, обучение и переподготовка и обеспечение безбарьерной среды.

Для контроля эффективности *социально-профессиональных адаптации и сопровождения,* обучающихся с ограниченными возможностями здоровья выделены две группы критериев:

- объективные (общая и качественная успеваемость, профессиональная самостоятельность, выполнение квалификационных требований, качество работы, трудоустройство, социальная активность);

- субъективные (удовлетворенность учащихся профессиональной деятельностью, карьерный рост, стремление к самореализации и саморазвитию). Объективные критерии адаптивности студента, его интегративности в образовательный процесс, как успешности овладения учебными дисциплинами представлена в таблице. Заметно, что год от года качественная успеваемость по всем профессиям возрастает.

По завершению обучения важнейшим объективным критерием, на наш взгляд, является трудоустройство выпускников ОГБПОУ «ТТСТ» с ОВЗ и инвалидностью. Данные последних трех лет свидетельствуют о положительной динамике этого процесса. Планируется постепенное увеличение показателя трудоустройства до 60%. Пока наш результат – это 43%.

Субъективные показатели отношения студентов к образовательному и воспитательному процессу определяются нами ежегодным проведением анкетирования «Удовлетворенность студентов учебно-воспитательным процессом ТТСТ». Средние показатели удовлетворенности 95-98%. Важным показателем является также, на наш взгляд, «желание получить дополнительное образование на базе ОГБПОУ «ТТСТ»», которое в 2014-2015уч. году составило 98%.

Кадры – важнейшее условие преобразования и обеспечения социально – профессиональной адаптации. Необходимо, чтобы все педагогические работники системы СПО были подготовлены к работе с данной категорией обучающихся. Именно для этого необходимо учебно-методическое обеспечение повышения квалификации кадров, включая учебники, учебно-методические пособия, методические рекомендации и учебно-методические комплексы.

Педагогический коллектив образовательной организации – важнейший компонент организации социально безбарьерной среды, который использует в педагогическом процессе необходимые знания особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также умения выбора педагогически обоснованных образовательных технологий инклюзивного образования. Готовность педагогов

к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается авторами через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность.

Структура *профессиональной готовности* выглядит следующим образом:

- информационная готовность;
- владение педагогическими технологиями;
- знание основ психологии и коррекционной педагогики;
- знание индивидуальных отличий детей;
- готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения;
- знание индивидуальных особенностей лиц с различными нарушениями в развитии;
- готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

Структура *психологической готовности*:

- эмоциональное принятия детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение)
- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция)
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [1, 86-87].

В Томском техникуме социальных технологий (ТТСТ), который имеет лучшие практики по инклюзивному СПО инвалидов и лиц с ОВЗ, проводятся стажировки педагогических работников и «специалистов сопровождения» и идет активная работа по созданию пакета нормативной документации инклюзивного образования, методических средств обеспечения подготовки кадров к реализации инклюзии. Однако, как показывает практика, доля преподавателей и мастеров производственного обучения, готовых к работе в условиях инклюзии еще крайне недостаточна.

Практика очного обучения педагогов с 2015-2016 гг. в ТТСТ активно дополняется разработкой учебно-методический материалов. Ориентир взят на разработку такого вида печатной продукции, как «Методические рекомендации», что поможет формированию именно профессиональной готовности к инклюзивному образованию.

Таким образом, можно сделать вывод, что современное профессиональное образование любой ступени не может не реагировать на вызовы времени, экономические проблемы и проблемы трудоустройства. Инклюзивное образование – это наиболее результативное и перспективное

направление профессиональной подготовки лиц с ОВЗ и инвалидностью. В ОГБПОУ «ТТСТ» накоплены значительные теоретические и практические ресурсы эффективной работы, что отражено в положительной динамике объективных и субъективных критериев процесса социально-профессиональной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. С 2015 г. ресурсный центр начал работу по распространению опыта через переподготовку и повышение квалификации преподавательского и административного состава других образовательных организаций, проведение стажировочных площадок, организацию научно-практических конференций.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. - №1. – С. 83-92.

2. Гордиевская Е.О. Профессиональная проба в процессе профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья как средство их профессионального самоопределения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2009.

3. Зайцева И.Н. Социально-профессиональная адаптация студентов в учреждениях среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2011.

4. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс] // URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability (дата обращения: 02.07.2015).

5. Лактионова С.В. Социально-профессиональная адаптация выпускников сиротских учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2008.

6. Михайлова Т.А. Социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми адаптивными возможностями в процессе получения среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2008.

7. Яруткина Ф.С. Педагогическая система социально-профессиональной адаптации учащихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях начального профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2005.

© О.Б. Гудожникова, Е.Н. Михайлова

О МЕТОДАХ И КРИТЕРИЯХ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Гурьянова Инна Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы
и психолого-педагогического образования
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Россия
E-mail: innaguryanova@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена подготовки в рамках контекстного обучения будущих социальных педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде, описаны методы и критерии профессионального образования направления подготовки бакалавров.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальный педагог, критерии, методы, образовательная среда.

METHODS AND CRITERIA OF SOCIAL TEACHERSTRAINING FOR WORK IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Guryanova Inna,
PhD in Education
Magnitogorsk State Technical University, Tamed after G. I. Nosov
Magnitogorsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the context training of future social teachers for work in inclusive educational environment,it describes the methods and criteria of professional education (bachelors).

Key words: inclusive education, social worker, criteria, methods, educational environment.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – одна из ключевых реформ в сфере образования в Российской федерации. Данное преобразование связано с тем, что в последние десятилетия сформировались устойчивые негативные тенденции в состоянии здоровья детей всех возрастных

групп. Увеличилась частота тяжелых форм патологии, что, в определенной мере, способствовало росту числа детей-инвалидов.

Приоритетным направлением в обучения детей с ОВЗ является внедрение инклюзивного образования. Оно определяется как часть общего образования и подразумевает доступность образования, повышение качества жизни особого ребенка и его семьи, не ухудшая, в то же время, качества жизни других участников образовательного процесса, и создание необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всеми без исключения детьми независимо от индивидуальных особенностей.

В комплексе проблем, связанных с профессиональным образованием, в качестве ключевой выделяется проблема подготовки будущих специалистов (учителей-предметников, социальных педагогов, психологов) к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. Образование в современных условиях требует подготовки конкурентоспособных специалистов, обладающих высоким уровнем знаний, умений и навыков в области инклюзивного образования, а также высоким личностным и творческим потенциалом.

Инклюзивное образование ставит перед педагогами профессиональные задачи, отражающие их компетентность:

- видеть, понимать и знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды;

- уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;

- реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса;

- создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы и возможности общеобразовательного учреждения для развития детей с ограниченными возможностями и нормально развивающихся сверстников;

- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной среды [5].

В отечественной науке и практике существуют различные точки зрения на процесс и содержание подготовки. Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова и др. рассматривают готовность педагогов к

инклюзивному образованию через оценку двух блоков – профессиональной и психологической готовности. Авторы выделяют следующие компоненты в структуре профессиональной готовности: владение педагогическими технологиями, знание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, информационную готовность, вариативность и гибкость педагогического мышления, учет индивидуальных различий детей, рефлексию профессионального опыта и результата, готовность к профессиональному взаимодействию. В структуру психологической готовности включают: мотивационная готовность, состоящая из личностных установок (нравственные принципы педагога и сомнения в отношении инклюзии); эмоциональное принятие детей с различными нарушениями в развитии (принятие – отторжение); готовность включать таких детей в образовательную деятельность (включение – изоляция) [1; 6; 7].

Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович и др. пришли к выводу о, что подготовка специалистов для инклюзивного образования будет эффективной при соблюдении ряда условии. А именно: принятие философии инклюзивного образования, определение приоритетов инклюзии для различных ступеней образовательной вертикали, учет принципов включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательное пространство и современном научном понимании психических особенностей детей при различных вариантах отклоняющегося развития [4].

В.В. Хитрюк отмечает, что взаимообусловленность и взаимное дополнение организационно-педагогических, содержательно-педагогических и процессуально-педагогических условий формирует единый цельный комплекс педагогических условий процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, который включает:

- научно-методическое обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов;
- создание толерантной среды образовательного процесса на основе определения ценностно-смыслового содержания образования как компонента культуры и мотивация будущих педагогов к толерантному поведению посредством принятия толерантности как ценности и нормы общества;
- реализацию технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов;
- диагностику и мониторинг результатов формирования инклюзивной готовности будущих педагогов [8].

На основе анализа психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме и, исходя из понимания того, что работа в инклюзивной среде требует дополнительной подготовки, включающей в себя когнитивный, поведенческий и личностный компоненты, мы выделили три основных критерия. С нашей точки зрения, содержательный, личностный и операциональный критерии позволяют судить о степени готовности будущих социальных педагогов к работе в системе инклюзивного образования.

Содержательный критерий показывает уровень профессиональных знаний будущего социального педагога, умение вычленить проблему и диагностировать ее. Успешность этого аспекта профессиональной деятельности определяется широтой и глубиной знаний основ и специфики работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья, их физиологическими и психологическими особенностями.

Личностный критерий дает возможность описания общей направленности профессиональной деятельности педагога, ее соотнесенность с основными целями этой работы: установки, ценностные ориентации, мотивы деятельности, личная ответственность, чувство собственного достоинства и уважение другого человека являются важным условием подготовки специалистов. Личностный критерий также нацелен на формирование профессионально желательные качества, такие как: вежливость, внимательность, доброта, добросовестность, доброжелательность, отзывчивость, правдивость, справедливость, креативность, эмоциональность и др. Гуманистическая направленность работы с учащимися с ОВЗ позволяет воспринимать каждого отдельно взятого человека как уникального, открытого миру, обладающего потенциалом непрерывного развития и определенной степенью свободы.

Операциональный критерий позволяет судить о наличии необходимых навыков и умений для эффективной работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья, а также степень их сформированности. Способность самостоятельно решать профессиональные задачи, умение определить характер требуемой помощи, применение консультирования в своей работе, умение устанавливать доверительные отношения с учащимися с ОВЗ и членами их семьи, умение координировать социальные связи и отношения, владеть культурой общения (умение слушать, слышать и бесконфликтно общаться), действовать сообща, вместе с учеником.

Для успешной профессиональной деятельности нужна прочная теоретическая база. При подготовке социальных педагогов акцент должен быть сделан на следующие дисциплины: «Возрастная анатомия и физиология»,

«Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Психопрофилактика и психогигиена в образовательной среде», «Управление формированием и развитием личности», «Психология развития детей и подростков», «Взаимодействие субъектов образовательной среды», «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями», «Управление конфликтами и медиация в образовательной среде».

В ходе теоретического осмысления проблемы мы пришли к выводу о том, что подготовка будущих социальных педагогов к работе в инклюзивной среде будет более эффективной в рамках контекстного обучения, ориентированного на переход от учебной деятельности студента к профессиональной деятельности бакалавра.

В процессе подготовки социальных педагогов в рамках контекстного обучения преподаватели вуза практикуют три базовых формы деятельности:

- учебная деятельность академического типа (лекция вдвоём, лекция визуализация, лекция запланированными ошибками, лекция пресс – конференция, проблемная лекция, семинар) с ведущей ролью лекции и семинара;
- квазипрофессиональная деятельность (деловая игра, которая позволяет упорядочить знания, умения, навыки, полученные на всех предшествующих этапах обучения и сложить их в целостную динамическую систему);
- учебно-профессиональная деятельность (НИРС, производственная практика, дипломный проект) [2].

Учебная лекция выступала в двух функциях: как источник информации и как средство регуляции будущей практической деятельности. «Чтобы стать теоретически и практически компетентным, – указывает профессор А.А. Вербицкий, – студенту нужно совершить в своем сознании двойной переход – от знака (информации) к мысли, а от нее к действию и поступку» [3].

Выбор вида лекции зависел от ряда факторов: содержания дисциплины и ее места в учебном процессе (вводная, текущая, обзорная); соотношения различных видов и уровней познавательной деятельности студентов (описательно-иллюстративная, объяснительная, проблемная); типа обучения (установочная – используется преимущественно в системе заочного образования).

Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач. Форма проведения практического занятий зависит от задач курса. Семинары

могут проходить в форме обсуждения рефератов, дискуссии, решение задач, чтения докладов, тренировочных упражнений, диагностических процедур.

Самостоятельная работа может быть реализована через следующие методические формы: специальные задания для осмысления пройденного материала; изучение отдельных тем или вопросов по учебникам; реферирование научных статей; работа с новыми лексическими единицами (при конспектировании первоисточников студентам встречаются незнакомые профессиональные термины, их задача найти определение этих терминов и записать в словарь, который они ведут).

Квази-профессиональная деятельность может реализовываться в форме деловой игры, которая показывает степень компетентности студента в той или иной проблеме, знание специфики решения предложенных задач, позволяет повысить самостоятельность студента и повлиять на формирование значимых профессиональных качеств социального педагога.

НИРС, производственная практика, выпускная квалификационная работа позволяют совершенствовать и усложнить навыки практической профессиональной деятельности, усвоить профессионально значимые требования, приобрести опыт профессионального общения и взаимодействия будущим социальным педагогам.

Таким образом, подготовка социального педагога строится в рамках контекстного обучения, а о готовности можно бакалавра можно судить по трем критериям: содержательном, личностном и операциональном**.** Содержательный критерий проявляется в представление студента о характере и специфике будущей профессиональной деятельности, успешность овладения профессиональными знаниями. Личностный критерий отражает основные качества, включающие в себя гуманистическую направленность, эмпатийность будущего специалиста. Операциональный критерий затрагивает умение и навыки работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья, самостоятельность в принятии решений.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В.Алехина, М.Н.Алексеева, Е.Л.Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. - №1. – С.83-92.

2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблемы качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

3. Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. - № 3. – С. 12-20.

4. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу / Н.Я.Семаго [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С.51-58.

5. Кузьмина О.С. О подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О.С. Кузьмина // Материалы Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технологии» г. Москва. – 2011. – http://psyjournals.ru/inclusive_edu/

6. Кутепова Е.Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е.Н.Кутепова, Ж.Н.Черенкова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Междунар.науч.-практ.конф. / отв.ред.: С.В.Алехина. – Москва, 2013. – С.588-592.

7. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография / О.С.Кузьмина, Н.В.Чекалева, Т.Ю.Четверикова / под общ. ред. Н.В.Чекалевой. – Омск: Издатель-Полиграфист, 2014. – 242с.

8. Хитрюк В.В. Комплекс педагогических условий формирования инклюзивной готовности будущих педагогов / В.В. Хитрюк // Вестник Башкирского университета. – 2014. – Т. 19. - №4. – С. 1588-1592.

© И.В. Гурьянова

РОЛЬ АДАПТИРОВАННЫХ РАБОЧИХ ПРОГРАММ В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ ДОСТУПНОСТИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Данилкина Ирина Николаевна,
преподаватель, Ликино-Дулёвский политехнический колледж – филиал ГОУ ВО МО ГГТУ
г. Ликино-Дулёво, Россия
E-mail: DanilkinaIrN@yandex.ru
Калина Татьяна Дмитриевна,
преподаватель, Ликино-Дулёвский политехнический колледж –

филиал ГОУ ВО МО ГГТУ
г. Ликино-Дулёво, Россия
*E-mail:*kalina.likino@gmail.com

Аннотация. В статье раскрыта роль адаптированных рабочих программ в повышении уровня доступности среднего профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями, студенты, адаптированная образовательная программа, инклюзия.

ROLE OF ADAPTED WORKING PROGRAMS IN INCREASING THE LEVEL OF VOCATIONAL EDUCATIONAVAILABILITY FOR PERSONS WITH DISABILITIES

Irina Danilkina,
Lecturer, Likino-Dulevo Polytechnic College – Branch of GGTU
Likino-Dulevo, Russia
Kalina Tatiana,
Lecturer, Likino-Dulevo Polytechnic College – Branch of GGTU
Likino-Dulevo, Russia

Abstract. The article discloses the role of adapted working programs in increasing the availability of vocational education for persons with disabilities.

Key words: disabled children, children with disabilities, students of adapted education program, inclusion.

В содержании государственной политики Российской Федерации одним из ключевых направлений выступает обеспечение реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

В Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 г. впервые закреплены положения об инклюзивном обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья. В нем закреплено понятие обучающегося с

ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которое трактуется как «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [1].

Признание права любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности развития позволяет выработать новые стратегииадаптивной среды в образовательной организации. Сегодня в нашей страневесьма большое количество обучающихся в различных образовательных организациях относятся к категории детей с ограниченными возможностями и требующиеособого внимания к себе со стороны родителей, педагогов и различного круга специалистов в силу имеющихся каких-либо отклонений в физическом, психическом или социальном развитии, а также нуждающихся в получении полноценного и современного специального образования.

В Ликино-Дулевском политехническом колледже (филиале ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет») обучаются студенты с ограниченными возможностями здоровья. В нашем колледже студенты с ограниченными возможностями здоровья обучаются совместно с другими обучающимися. Организация инклюзивного обучения способствует формированию в образовательной организации толерантной социальной среды.

Для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровьяв колледже созданы благоприятные условия. Имеются благоустроенные и адаптированные к потребностям студентов с ограниченными возможностями здоровья учебный корпус, общежитие, столовая.

Ведущими преподавателями нашего колледжа разработаны адаптированные рабочие программы среднего профессионального образования по специальности «38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» по дисциплине «Финансы, денежное обращение и кредит», по «ПМ 04. Составление и использование бухгалтерской отчетности» для качественного освоения студентами с ограниченными возможностями здоровья программы обучения [2].

Реализуемая в Ликино-Дулевском политехническом колледже адаптированная образовательная программа среднего профессионального образования направлена на достижение студентами-инвалидами и студентами с ограниченными возможностями здоровья образовательных результатов,

которые установленынормативами ФГОС среднего профессионального образования.

В соответствии с «Методическими рекомендациями по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования» утвержденных Департаментом государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Минобрнауки России от 20.04.2015 г. №06-830вн разработка и реализация адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования способствуют:

- созданию в колледже условий, необходимых для получения среднего профессионального образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья, а также их успешной социализации и адаптации в социум;
- повышению уровня доступности и качества среднего профессионального образования для обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- формированию индивидуальной образовательной траектории (индивидуальный план и образовательный маршрут);
- формированию толерантной социокультурной среды[3].

Педагогическими работниками Ликино-Дулевского политехнического колледжа при обучении студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья активно используются современные образовательные технологии с целью разностороннего их развитияи подготовки к полноценной свободной, самостоятельной жизни в окружающем мире. В образовательной практике на занятиях и внеучебной деятельности с особой категорией студентов педагоги колледжа активно используют технологии развивающего обучения, элементы личностно ориентированного обучения, разноуровневые задания, здоровьесберегающие технологии, метод учебных проектов и пр.

Формы и процедура текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливаются в нашим колледжем самостоятельно с учетом ограничений здоровья студентов. Требования доводятся до сведения обучающихся в сроки, определенные в локальных нормативных актах и не позднее первых двух месяцев от начала обучения студентов.

Для обучающегося инвалида или обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в нашем колледже используется входной контроль с целью определении способностей студента на каждом году обучения,

особенностей восприятия и его готовности к освоению учебного материала. Форма входного контроля для студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья разрабатывается и определяется с учетом их индивидуальных психофизических особенностей (устно, письменно на бумаге, компьютере, в форме тестирования и т.п.). При необходимости студентам предоставляется дополнительное время для подготовки ответа.

По окончании обучения в Ликино-Дулевском политехническом колледже выпускники-инвалиды и выпускники с ограниченными возможностями здоровья осваивают те же области профессиональной деятельности, что и обычные выпускники и готовы к выполнению всех обозначенных в ФГОС СПО видов деятельности. В нашем колледже не допускается вводить какие-либо дифференциации и ограничения в адаптированных образовательных программах в отношении профессиональной деятельности выпускников-инвалидов и выпускников с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованной литературы:

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. ФГОС СПО по специальности «38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 28.07.2014 г. №832.

3. Методические рекомендации по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования, утвержденные Департаментом государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Минобрнауки России 20.04.2015 г. №06-830вн.

© И.Н. Данилкина, Т.Д. Калина

АЛГОРИТМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ВУЗЕ: ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ

Денисова Ольга Александровна,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»
г. Череповец, Россия

E-mail: denisova@inbox.ru
Леханова Ольга Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»
г. Череповец, Россия
E-mail: lehanovao@mail.ru

Аннотация. В статье описан алгоритм сопровождения высшего инклюзивного образования студентов с инвалидностью. Проведённый анализ опыта Череповецкого государственного университета позволил авторам выделить семь функциональных блоков сопровождения образования инвалидов, описать их содержательное наполнение.

Ключевые слова*:* высшее профессиональное образование, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование, сопровождение.

THE ALGORITHM OF PSYCHO-PEDAGOGICAL AND SOCIAL SUPPORT OF THE EDUCATION OF PERSONS WITH DISABILITIESIN HIGH SCHOOL: EXPERIENCE OF DESIGN AND IMPLEMENTATION

Denisova Olga,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of Chair of Defectological Education
Cherepovets State University
Cherepovets, Russia
Lekhanova Olga,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Chairof Defectological Education
Cherepovets State University
Cherepovets, Russia

Abstract. This article describes an algorithm of support of students with disabilitieshigher inclusive education. The analysis of Cherepovets State University experience allowed the authors to identify seven functional units ofsupport of education of persons with disabilities, to describe their substantive content.

Key words: higher education, disability, inclusive education, support.

В последние годы современное российское общество демонстрирует готовность к реализации новых форм взаимоотношения с людьми, имеющими инвалидность и ограниченные возможности здоровья в рамках реализуемых образовательных практик и выстраиваемых в образовании отношений. В настоящее время достигнуто чёткое понимание того, что высшая школа в целом нацелена на инклюзивное образование как интеграционный проект. Обеспечение равных возможностей в получении образования для инвалидов является важной составной частью реализации принципов независимой жизни, доступа к профессиональному образованию и социально-трудовой адаптации.

Тенденции современности к совершенствованию процессов социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью и их интеграции в общество вызвали в науке потребность в разработке моделей и алгоритмов, наиболее полно отражающих содержание и характер сопровождения данной категории населения на различных этапах их вхождения в социальное и образовательное пространство [1; 2]. Сопровождение как процесс поддержки в преодолении актуальных проблем развития призвано помочь обучающемуся с ОВЗ сделать осознанный жизненный выбор на всех этапах его жизненного пути.

Инструментом практического обеспечения сопровождения высшего инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью в ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет» стало принятие в 2012 г. Целевой программы «Формирования универсальной среды в ЧГУ на 2013-15 гг.» и создание в 2013 г. «Ресурсного центра поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и работающих с этой категорией лиц».

В ходе реализации программы и проектирования необходимых для её осуществления моделей и алгоритмов, были определены основные этапы сопровождения высшего инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью и соответствующие им направления работы специалистов:

1. Сопровождение профориентационной работы с инвалидами и лицами с ОВЗ на довузовском этапе:

- информирование целевой аудитории о возможности инклюзивного образования в ЧГУ;
- взаимодействие со школами, колледжами и т.п.;
- создание условий для развития волонтерства;

- проведение профориентационных мероприятий (в т.ч. Олимпиады для школьников «Особое детство»);

- анализ и прогнозирование контингента абитуриентов;

- диагностика и профориентационное консультирование;

- инструктаж для секретарей приёмной комиссии.

2. Сопровождение процесса сбора данных для поступления в университет:

- консультирование о правилах и порядке приёма, о возможности обучения в вузе лиц с ОВЗ и инвалидностью по выбранной специальности;

- взаимодействие с МСЭК, школами города, родителями абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью;

- заполнение специальной анкеты абитуриента с ОВЗ с целью выявления особых образовательных потребностей поступающего и необходимых для него специальных условий обучения.

3. Сопровождение приемной кампании:

- создание специальных условий для лиц с ОВЗ и инвалидностью на этапе подачи документов (возможность присутствия ассистента – тьютора);

- обсуждение с абитуриентам с ОВЗ и инвалидностью прогнозируемой траектории обучения и трудоустройства по выбранной специальности (с учётом нозологии нарушения);

- создание особых условий для прохождения вступительных испытаний абитуриентам с ОВЗ и инвалидностью.

4. Сопровождение поступления в университет:

- анализ поступившего контингента лиц с ОВЗ и инвалидностью, анализ индивидуальных программ реабилитации и анкет (информация для первичного инструктажа профессорско-преподавательского состава, преподавателей – кураторов и студентов – игротехников, тренеров адаптационных дисциплин, отдела расписаний, учебно-методического отдела), разработчиков образовательных программ и рабочих программ учебных дисциплин);

- информирование структурных подразделений, профессорско-преподавательского состава и должностных лиц, работающих со студентами с ОВЗ и инвалидностью о необходимости создания специальных условий обучения и учёта особых образовательных потребностей студентов с ОВЗ и инвалидностью;

- обеспечение специальных условий обучения (инфрастуруктура доступа, методические и учебные материалы) студентам с ОВЗ и инвалидностью.

5. Сопровождение обучения по выбранному направлению (специальности):

- диагностика и содействие адаптации к вузу, включение в программу адаптационных дисциплин специальных технологий, методов и приёмов;

- создание условий для образовательной реабилитации, адаптирование образовательных программ и рабочих программ учебных дисциплин; разработка индивидуального образовательного маршрута;

- реализация адаптационных дисциплин и специализированного адаптационного модуля для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

- определение индивидуальных вариантов прохождения практики с учётом противопоказаний к занятию отдельными видами профессиональной деятельности и гигиеническим требованиям к условиям труда инвалидов;

- консультирование по вопросам преодоления трудностей обучения и профилактике академических рисков у студентов с ОВЗ и инвалидностью;

- вовлечение студентов с ОВЗ в организацию и участие в культурно-массовых, творческих и внеучебных мероприятиях;

- вовлечение в занятия адаптивной физической культурой.

6. Сопровождение прохождения практики:

- подготовка и распространение методических рекомендаций по сопровождению практики лиц с ОВЗ руководителям практик по направлениям подготовки (специальности), работодателям;

- создание возможности альтернативного прохождения практики, в т.ч. на базе кафедр ЧГУ;

- осуществление взаимодействия между руководителями, базами практик и Центром содействия трудоустройству ЧГУ в подборе баз прохождения практики для лиц с ОВЗ с перспективой дальнейшего трудоустройства.

7. Сопровождение окончания обучения, присвоения квалификации, трудоустройства, первичное сопровождение молодого специалиста:

- консультирование студентов с ОВЗ по вопросам профессионального самоопределения и закрепления на рабочем месте;

- освоение курса «Технология карьеры»;

- взаимодействие кафедр, Ресурсного центра поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и работающих с этой категорией лиц, Центра содействия трудоустройству ЧГУ и организаций, ассоциаций, предприятий по содействию в трудоустройстве выпускников с инвалидностью и ОВЗ;

- содействие поиску вакансий и трудоустройству выпускника с инвалидностью и ОВЗ.

Функционирующий в ЧГУ Ресурсный центр поддержки обучающихся с ОВЗ и работающих с этой категорией лиц обеспечивает сопровождение высшего профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ и функционально объединяет специалистов по работе с лицами с ОВЗ и инвалидностью. Центр работает в координационном взаимодействии с управленческими структурами вуза (управление по воспитательной работе, по стратегическому развитию, учебно-методическое управление, управление информационных технологий, административно-хозяйственного развития и приёмная комиссия), что позволяет обеспечивать профессиональное становление и саморазвитие обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Основные функции Ресурсного центра в связи с этим заключаются в следующем:

- подготовка преподавателей университета к осуществлению индивидуализации обучения лиц с особыми образовательными потребностями (ООП);

- подготовка информационных материалов по вопросам социального и психолого-педагогического просвещения обучающихся с ООП, их родителей, а также преподавателей по вопросам сопровождения академической деятельности лиц с ООП для использования управлением по воспитательной работе (УВР);

- психолого-педагогическая диагностика основных академических рисков лиц с ООП, изучение особенностей копинг-поведения у студентов с ООП с целью дальнейшей социальной адаптации в университете;

- формирование продуктивных форм копинг-поведения у студентов с ООП и других студентов, обучающихся в группе; педагогов, работающих с данными лицами, в том числе, с использованием средств адаптивной физической культуры;

- оценка успешности адаптации студентов с ОВЗ к вузу, организация и проведение психолого-педагогического консилиумов, направленных на разработку стратегии социально-психологического сопровождения обучающихся; оказание услуг по оказанию психологической помощи;

- развитие дистанционных форм образования;

- диагностика и профориентационное консультирование лиц с ОВЗ;

- организация и развитие дополнительного образования для лиц с ОВЗ в рамках образовательных программ университета;

- оказание услуг в сфере образовательного консалтинга;

- разработка индивидуальных образовательных маршрутов, подготовка педагогов различных образовательных организаций города и области к работе с детьми с ОВЗ и инвалидами;

- персональное консультирование лиц с особыми образовательными потребностями по преодолению трудностей в обучении; консультирование преподавателей университета по вопросам индивидуальных академических рисков лиц с ООП, профилактике и преодолению этих рисков (в том числе, средствами адаптивной физической культуры (АФК) совместно с УВР;

- разработка психолого-педагогических рекомендаций ответственным за организацию производственных практик по учету особенностей студента с ограниченными возможностями здоровья в процессе их профессионального самоопределения;

- помощь в трудоустройстве обучающихся с ООП, путем взаимодействия с организациями, учреждениями и предприятиями города;

- привлечение здоровых обучающихся ЧГУ в качестве волонтёров и обучающихся с ОВЗ в качестве участников мероприятий городских организаций различной ведомственной принадлежности;

- взаимодействие со службами различной ведомственной принадлежности: для достижения социкультурной интеграции и образовательной инклюзии инвалидов и лиц с ОВЗ.

ЧГУ заключены договора о сотрудничестве, обеспечивающие создание системы внешнего партнёрства вуза с медицинскими, социальными, реабилитационными, административными, общественными и научными организациями и объединениями, учреждениями культуры и искусства, в том числе с комитетом социальной защиты населения г. Череповца, Центром занятости населения города, некоммерческими региональными общественными организациями инвалидов и их родственников «Я Могу», РОО «Мы вместе», НКО «Благотворительный фонд помощи инвалидам-колясочникам «Храбрые русские сердца», «Спортивный клуб инвалидов», региональными отделениями ВОИ, РОО молодых инвалидов «Ареопаг», инклюзивными и коррекционными школами, социально-реабилитационными центрами, благотворительным фондом «Дорога к дому» и другими организациями города.

Значительные усилия специалистов университета нацелены на формирование социально-психологического климата, способствующего адаптации и интеграции в образовательном пространстве Вуза лиц с ОВЗ и инвалидностью; развитие инклюзивной культуры у студентов и работников

университета; развитие и совершенствование образовательного процесса и профориентационной работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью; формирование благоприятных условий физической среды для получения высшего, дополнительного и послевузовского образования и последующего трудоустройства обучающихся с ОВЗ и инвалидностью; создание условий для реабилитации лиц с ОВЗ и инвалидностью; большое внимание уделяется информационной поддержке высшего инклюзивного образования.

В ЧГУ функционирует *корпоративный образовательный портал*, созданный разработчиками на платформе Sakai. На портале для сотрудников университета (разработчиков образовательных программ, преподавателей, работников структурных подразделений ЧГУ) создан сайт «ИнклО», содержащий методические материалы по высшему инклюзивному образованию студентов с ОВЗ и инвалидностью. Структура сайта содержит следующие разделы:

1. Общие вопросы образования студентов с инвалидностью в ЧГУ:

- нормативные основы обучения студентов с инвалидностью в вузе;
- выдержки из стандартов ВПО и ВО;
- требования к кадровому обеспечению высшего образования студентов с ОВЗ и инвалидностью;
- срок получения высшего образования.

2. Словарь специальных терминов, сокращений и определений.

3. Психофизические особенности студентов с ОВЗ и инвалидностью:

- особенности студентов с нарушениями зрения;
- особенности студентов с нарушениями слуха;
- особенности студентов с нарушениями речи;
- особенности студентов с инвалидностью по соматическому профилю;
- особенности студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и детским церебральным параличом (ОДА и ДЦП).

4. Специализированные адаптационные дисциплины – аннотации, программы, учебно-методические материалы (УММ), фонды оценочных средств (ФОС).

5. Программа личностного и профессионального развития – адаптационное содержание для студентов с ОВЗ и инвалидностью, для студентов комбинированных академических групп.

6. Адаптивная физическая культура – аннотация, программы.

7. Рекомендации по проектированию и разработке образовательных программ (ОП), рабочих программ учебных дисциплин (РПУД), программ

практик, программ научно-исследовательской работы (НИР), программ итоговой государственной аттестации (ИГА) (для бакалавров, специалистов, магистров, аспирантов):

- для слабовидящих студентов;
- для слабослышащих и позднооглохших студентов;
- для студентов с нарушениями ОДА и ДЦП;
- для студентов с нарушениями речи;
- для студентов с инвалидностью по соматическому профилю.

Помимо этого в ЧГУ разработано и представлено для коллективного пользования *ресурсное обеспечение*, включающее:

1. Примерное содержание раздела для ОП «Особенности организации образовательного процесса для лиц с ОВЗ и инвалидностью (по различным нозологиям)».

2. Примерное содержание раздела РПУД (модуля) «Особенности преподавания дисциплины для лиц с ОВЗ и инвалидностью (по различным нозологиям)».

3. Примерное содержание раздела программы НИР «Особенности организации и проведения научно-исследовательской работы для лиц с ОВЗ и инвалидностью (по различным нозологиям)».

4. Примерное содержание раздела программ практик «Особенности организации и проведения практики для лиц с ОВЗ и инвалидностью (по различным нозологиям)».

5. РПД, УММ, ФОС курса по выбору для всех специальностей (направлений подготовки бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры) в ЧГУ «Введение в инклюзивное образование».

Все ресурсы для коллективного пользования детализированы в соответствие с нозологией нарушения и имеют внутреннюю структуру. Так примерное содержание раздела программ практик «Особенности организации и проведения практики для лиц с ОВЗ и инвалидностью (по различным нозологиям)» содержит несколько подразделов: 1) общие сведения, где представлены нормативные основы разработки раздела; 2) требования к материально-технической базе практики в соответствие с имеющимися у студента ограничениями; 3) рекомендации по адаптации форм отчётных документов по практике; 4) рекомендации по адаптации процедуры проведения промежуточной аттестации; 5) адаптационные и вспомогательные технологии, рекомендуемые к использованию в процессе практики; 6) методические рекомендации по организации практики студентов с ОВЗ и инвалидностью; 7)

дополнительное информационно-методическое обеспечение практики. Аналогичное структурирование предусмотрено для программ НИР, ИГА, РПУД (модулей), изучаемых студентами с ОВЗ и инвалидностью.

Созданная система методического сопровождения включает разработку методических рекомендаций для структурных подразделений ЧГУ. Например, для работников приемной комиссии проводится ежегодный инструктаж по приему лиц с ОВЗ и инвалидностью в ЧГУ, обновляются раздаточные методические материалы и информация на сайте ЧГУ для абитуриентов. Для специалистов учебно-методического управления проводится инструктаж по созданию специальных условий для реализации образовательного процесса лиц с ОВЗ и инвалидностью (методические рекомендации по разработке нормативов времени для преподавателей, осуществляющих обучение лиц с ОВЗ и инвалидностью; разработка учебных планов, соответствующих требованиям ФГОС ВПО и ФГОС ВО в части образования лиц с ОВЗ и инвалидностью; разработка индивидуальных образовательных программ для лиц с ОВЗ и инвалидностью).

Для специалистов управления административно-хозяйственного развития разработаны рекомендации по созданию архитектурной доступности образовательного пространства ЧГУ, паспортизации доступности зданий и сооружений, находящихся на территории ЧГУ для лиц с ОВЗ и инвалидностью и т.д. Описанное методическое обеспечение позволило эффективно выстроить и реализовать систему сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью и работающих с этой категорией лиц на различных образовательных ступенях в Вузе.

В ЧГУ на постоянной основе реализуются мероприятия по формированию в вузе социально–психологического климата, способствующего интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательную и социокультурную среду университета («Программ личностного и профессионального развития», «Школа студенческих кураторов и игротехников», «Школа карьеры»). Реализуемое содержание программ содержат специальные техники, способствующие формированию в студенческих коллективах инклюзивной культуры, толерантного отношения и копинг-поведения.

В 2014 г. ЧГУ стал вузом-партнёром ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» по реализации проекта «Разработка и апробация модели учебно-методического центра, обеспечивающего получение высшего образования инвалидами и лицами с

ограниченными возможностями здоровья с различными нозологиями» (государственный контракт от 14.11.2014 г. №05.043.11.0044). В рамках сотрудничества обучающиеся в ЧГУ студенты с ОВЗ и инвалидностью, преподаватели и сотрудники вуза получили возможность участвовать в сетевом обучении с применением дистанционных технологий, предоставлять в библиотеку и пользоваться ресурсами коллекции методических материалов по различным аспектам обучения детей и молодёжи с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (с учётом различных нозологий) и коллекцией учебных материалов для обучения лиц с инвалидностью, созданных на платформе Электронной библиотеки МГППУ.

Регулярное участие сотрудников РЦ в мероприятиях международного, федерального, регионального уровней позволяет изучать и анализировать опыт коллег по вопросам высшего инклюзивного образования, позиционировать и обсуждать собственные наработки.

Таким образом, накопленный в ЧГУ методический опыт и социокультурные практики чрезвычайно полезны для многопрофильных вузов, где студенты с ОВЗ и инвалидностью обучаются по разным направлениям и специальностям подготовки, имеют различные типы и степени ограничений функций жизнедеятельности.

Несмотря на определённые успехи в плане участия высшего образования в целом и регионального вуза в частности в создании условий для инклюзивного образования, нельзя не отметить ряд проблем, связанных с тем, что в настоящее время:

- в индивидуальных программах реабилитации инвалидов не отражён и практически не учитывается реабилитационный потенциал образовательных организаций, реализующих высшее инклюзивное образование;

- инклюзивное образование в вузе нередко остаётся за рамками финансирования и не обеспечено необходимым обеспечением по линии ФСС;

- в реабилитационных программах для инвалидов слабо используется ресурс межведомственного взаимодействия между учреждениями и организациями здравоохранения, образования, социальной защиты;

- ресурсы и опыт специального образования и специальные (коррекционные) образовательные учреждения редко становятся базой для работы вузов, реализующих практику инклюзивного образования;

- законодательно и нормативно не определен статус лиц с ОВЗ, достигших 18 летнего возраста, что затрудняет создание для них специальных образовательных условий на этапе профессиональной подготовки.

Выделенные проблемы по большей части требуют широкого межведомственного обсуждения и привлечения к их решению не только региональных, но и федеральных властей. В целом же, имеющийся опыт и его анализ позволяет утверждать, что высшее образование обладает значительным потенциалом для совершенствования региональных систем оказания помощи детям с ОВЗ и инвалидностью, удовлетворения их особых образовательных потребностей, а также для социокультурной реабилитации и социальной адаптацииданной группы населения.

Список использованной литературы:

1. Денисова О.А. Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова // «Психологическая наука и образование psyedu.ru» – 2013. - № 3. – С. 119-128.

2. Денисова О.А. Стратегия и тактики подготовки педагогов инклюзивного образования / О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова // Дефектология. – 2012. - № 3. – С. 81-90.

© О.А. Денисова, О.Л. Леханова

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Дитяткина Елена Васильевна
преподаватель
ОГБПОУ Димитровградский технический колледж
г. Димитровград, Россия
*E-mail:*evditjatkina@dim-spo.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу ситуации в сфере реализации инклюзивного подхода к образованию лиц с ОВЗ в России. Представлены опыт и результаты работы социального проекта «Смотри на меня, как на равного!» Димитровградского технического колледжа.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональное образование, безбарьерная адаптивная образовательная среда, социальная адаптация.

THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN A PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION

Dityatkina Elena,
Teacher Dimitrovgrad Technical College
Dimitrovgrad, Russia

Abstract. The article is devoted to analysis of the situation in the sphere of implementation of the inclusive approach to education for persons with special needs in Russia. Presents the experience and results of work of the social project «See me as an equal!» Dimitrovgrad technical College.

Key words: inclusive education, professional education, barrier-free, adaptive educational environment, social adaptation.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Система инклюзивного образования включает в себяучебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Эта система подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с инвалидами. Кроме этого необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

Необходимым условием реализации инклюзивного образования является специальная обучающая среда, включающая:

- наличие педагогических кадров со специальным образованием, владеющих инновационными методами и информационно-коммуникационными образовательными технологиями;

-·комплекс индивидуальных учебных программ, планов, методических материалов, литературы;

-·создание адекватных внешних условий (необходимый уровень комфортности, специализированные средства передвижения и организация адаптивных учебных мест, дистанционные средства обучения) и т.д.[1].

Социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одной из актуальнейших проблем современного общества. История развития проблемы инвалидности свидетельствует о прохождении сложного пути от физического уничтожения, непризнания, изоляции неполноценных членов общества до необходимости интеграции лиц с ограниченными возможностями и создания безбарьерной среды жизнедеятельности. Иными словами, инвалидность сегодня становится проблемой не только одного человека или группы людей, а всего общества в целом.

Инклюзивная форма обучения лиц с ОВЗ предполагает создание в коллективе учебного заведения атмосферы толерантности и пропаганду равного права на обучение всех студентов. Развитие толерантности к людям с ограниченными возможностями здоровья является актуальной потребностью современного общества и является одной из составляющих их успешной интеграции [2].

Лица с ОВЗ имеют сложный общественно-социальный статус. Как обучающиеся – они являются объектом внимания образовательных ведомств, как лица с инвалидностью – попадают в ведение структур социальной защиты населения, как молодые люди –находятся в зоне вниманиямолодежных организаций. Поэтомууспешная социализация лиц с ограниченными возможностями здоровья может быть осуществлена только при условии всестороннего взаимодействия, обеспечивающего оптимизацию кадрового, материально-технического и инфраструктурного ресурса ведомств, отвечающих и практически организующих работус инвалидами и другими лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Все составляющие человеческого потенциала базируются на врожденных и формируемых качествах и свойствах человека в процессе социализации. Не имея возможности полноценно функционировать в обществе, молодые люди оказываются за «бортом» социальной жизни. Инвалиды – это лица, утратившие лишь какую-либо функциональную способность, но не обязательно являющиеся немощными во всех жизненных проявлениях.

Сегодня не вызывает сомнения тот факт, что граждане с ОВЗ обладают равными правами с другими людьми. Но обладать правами и возможность их реализовать не одно и то же. Поэтому задача государства и общества на данном

этапе развития является предоставить условия гражданам с ОВЗ пользоваться своими правами. В частности, правом на образование, правом на активное участие в жизни общества. Для реализации этих прав еще с детского возраста лица с ОВЗ должны иметь возможность социализироваться. Для этого им должна быть предоставлена возможность развиваться духовно и нравственно, возможность реализовывать себя в различных сферах культурной, спортивной, творческой, образовательной деятельности.

Являясь в большинстве случаев талантливыми, способными, усидчивыми людьми, эти молодые люди могли бы приносить пользу обществу, выполняя работу, требующую сосредоточенности, кропотливого труда и усидчивости, если бы в них общество было заинтересовано.

В настоящее время в России взят курс на переход от сложившейся у нас системы социальной защиты инвалидов к политике устранения барьеров и препятствий, мешающих их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими людьми, обеспечение им прав на работу, на полноценное медицинское обслуживание, образование, участие в общественной жизни, воспитание уважительного отношения к инвалидам.

Лица со стойкими нарушениями жизнедеятельности, включенные в систему образования, являются активными участниками разнообразных социальных проектов и обладают соответствующими социальной норме знаниями, навыками, стремлениями и ценностями. Для них чувства неполноценности и недовольства собой не являются доминирующими. Молодые люди с ОВЗ ощущают себя обычными людьми и имеют самые обычные человеческие желания и стремления. Социальная идентичность молодых лиц с ограниченными возможностями здоровья не отражает ситуации социального исключения. Напротив, социальное исключение закрепляется в сознании здоровых граждан, которые воспринимают лиц с инвалидностью как ущербных и неполноценных людей.

Необходимым условием гуманизациироссийского общества является интегрированное (инклюзивное) образование.Однако доля инвалидов, обучающихся в массовых учебных заведениях, мала. Обучение лиц с ОВЗпреимущественно проводится в специализированных образовательных учреждениях в условиях общения только с другими инвалидами, что впоследствии затрудняет их интеграцию в общество.

В последние годы большое внимание в работе с детьми с ОВЗ уделяется вопросам инклюзивного образования, под которым понимается процесс,

предусматривающий совместное обучение детей не зависимо от особенностей их развития – в дошкольном учреждении, в школе, колледже, ВУЗе.

В условиях современной социальной ситуации в России профессиональное обучение каждого трудоспособного гражданина страны является необходимым с целью развития профессиональных и личностных компетентностей, способствующих формированию конкурентоспособных, мобильных, грамотных специалистов.

Ведущими ресурсами уровня образованности населения, развитости образовательной и научной инфраструктуры выступают новые знания, инновационная деятельность, новые технологии производства, а также наличие достаточного числа высококвалифицированных кадров – рабочих и специалистов среднего звена. В связи с этим в последние годы особое внимание уделяется повышению качества профессионального образования лиц с ОВЗ, что невозможно без активизации инновационных процессов в данной сфере, повышения творческого потенциала, интеграции образовательной, научной и практической деятельности

Инклюзивное образование развивается по всей России. Ульяновская область – не исключение.

Актуальность внедрения инклюзивного образования обусловлена усилением в обществе гуманистических тенденций, признанием права лиц с ограниченными возможностями здоровья на совместное существование с остальными членами социума. Проблема развития инклюзивного образования в Ульяновской области находится под пристальным вниманием не только Правительства Ульяновской области, Министерства образования и науки Ульяновской области, родителей, но и всей общественности.

Рассмотрим эту проблему на примере областного государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Димитровградский технический колледж».

В колледже реализуется социальный проект «Смотри на меня, как на равного!», который нацелен на развитие системы инклюзивного образования в условиях учреждения среднего профессионального образования.В рамках его реализации в колледже на отделении подготовки квалифицированных рабочих и служащих созданы условия для получения образования людьми с ограниченными возможностями. С сентября 2013 г. инвалиды-опорники получают рабочие профессии 230103.02 «Мастер по обработке цифровой информации» и 16199 «Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин».

Проект предполагает создание безбарьерной адаптивной образовательной и здоровьесберегающей среды в колледже, создание многоуровневого учреждения среднего профессионального образования нового типа, предоставляющего широкий спектр образовательных услуг для большого круга лиц, вовлечение лиц с ограниченными возможностями в процесс профессионального обучения, создание условий для полноценного общения детей с ОВЗ со сверстниками, профессиональное образование посредством дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и специфическими образовательными потребностями; улучшение ситуации с трудоустройством и самозанятостью людей с ограниченными возможностями; расширение способности инвалидов в бытовой, общественной, профессиональной деятельности.

Для того чтобы молодые люди с ОВЗ стали специалистами, конкурирующими на рынке труда с обычными гражданами, необходимо создание определенных условий: корректировка целей и учебных планов в соответствии со способностями и потребностями инвалидов, создание адекватных условий профессионального обучения с помощью разумного приспособления, психолого-педагогическое и социально-реабилитационное сопровождение.

Для лиц с ОВЗ разработаны учебные пособия в электронном виде, методический и раздаточный материал, проводятся занятия, направленные на повышение уровня адаптивных способностей, консультации педагогов-психологов для родителей, обучающихся с ОВЗ и преподавателей по вопросам организации учебного процесса.

Обучающиеся не только успешно осваивают выбранные профессии, но и принимают активное участие во Всероссийских, региональных, городских и внутриколледжных мероприятиях.

Каким образом реализуют себя молодые инвалиды в повседневной жизни? Ответ на этот вопрос позволит составить представление о степени вовлеченности лиц с инвалидностью в общественные связи и отношения, понять, в какой мере они используют свой потенциал.

С целью изучения ресурсного потенциала среди молодых инвалидов в январе-феврале 2015 г. было проведено исследование с помощью метода – интервью по следующим направлениям: моя учеба, мое увлечение, мой круг общения, моя семья, моя профессия, моя мечта, мои планы на будущее. Интервью с молодыми инвалидами показало, что лица с инвалидностью

считают себя такими же людьми, как и все. Никто из них не замыкается в себе, а наоборот активно занимаются любимыми делами.

Так, Виталий, 19 лет активно занимается спортом, мечтает стать членом сборной России по баскетболу на колясках.

Амир, 20 лет, хорошо играет в настольный теннис, мечтает занять первое место по данному виду спорта.

Лариса, 25 лет, очень хорошо готовит. Выискивает в Интернете новые рецепты и пробует воплотить их в жизнь. Круг общения не ограничивается стенами дома и колледжа. Лариса каждый год вместе с родителями летает за границу, хочет прожить жизнь с удовольствием.

Надежда, 19 лет, мечтает иметь свой дельфинарий, чтобы каждый день плавать с дельфинами. Каждый день своей жизни хочет провести ярко и не забываемо.

Александр, 25 лет, описал свои планы на будущее двумя словами – быть успешным. И не важно, в чем: в спорте, в музыке, в работе. Когда человек стремится к чему-либо, настойчиво идет к намеченной цели, ему все по плечу.

Несмотря на свои заболевания, эти молодые люди могут воплотить свои мечты в реальность. Каждый их них мечтает завести семью и найти достойную, хорошо оплачиваемую работу.

Все они ведут активный образ жизни, имеют много друзей и считают, что одному в жизни без поддержки близких и друзей быть нельзя. Ребята рады возможности быть среди друзей, иметь общение друг с другом и быть востребованными. У них часто нарушена речь, координация движения, имеются двигательные ограничения. Однако в своей среде их принимают и понимают. Являясь в большинстве случаев старательными, усидчивыми людьми, эти молодые люди могли бы приносить пользу обществу, выполняя работу, требующую сосредоточенности и усидчивости.

Подводя итог, следует отметить, что более качественно обеспечить реализацию инклюзивного образования, можно основываясь на следующих приоритетах: социальная адаптация ребенка на каждом возрастном этапе; развитие информационно-коммуникативных компетенций, умений взаимодействовать с другими людьми; создание безбарьерной образовательной среды; модернизация системы подготовки, улучшение ситуации с трудоустройством и самозанятостью людей с ограниченными возможностями.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Алехина // Современные образовательные

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

2. Гладилина Л.С. Влияние социальной дистанции между здоровыми студентами и лицами с ОВЗ на степень толерантности в социуме / Л.С. Гладилина // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2014.

3. Жигунова Г.В. Ресурсный потенциал молодых инвалидов и практики его реализации [Электронный ресурс] / Г.В. Жигунова. Режим доступа http://cyberleninka.ru/article/n/resursnyy-potentsial-molodyh-invalidov-i-praktiki-ego-realizatsii.

4. Сорокоумова С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения / С.Н. Сорокоумова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. - №13. – Т. 12.

© Е.В. Дитяткина

ПОДГОТОВКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Дуброва Татьяна Игоревна,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой коррекционной педагогики,
здорового и безопасного образа жизни
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет имени И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Россия
E-mail: lika.x@bk.ru

Аннотация. В статье раскрываются теоретические основы и практические пути организации уровневой дифференциации обучения как средства подготовки обучающихся с нарушением интеллекта к профессиональной деятельности. Обоснованы сущность, функции и

характерные особенности профессиональной подготовки в контексте общей теории дифференцированного обучения.

Ключевые слова: уровневая дифференциация, профессиональная подготовка, инклюзия.

PREPARATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES OF PERSONS WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Dubrova Tatiana,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Head of the Department of Correctional
Pedagogies, healthy and safe lifestyle
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov
Ulyanovsk, Russia

Abstract. The paper contains theoretical and practical viewpoints on the issue vocational career training of mentally handicapped students. The article describes the experience related to development, implementation of the model differentiation secondary professional education. The characteristics of the educational environment, its direction are determined.

Key words: level differentiation, vocational career training, inclusion.

Проблема подготовки к профессиональной деятельности подростков с ограниченными возможностями здоровья носит комплексный и междисциплинарный характер, находясь на пересечении проблемных полей философии, социологии, общей и специальной психологии и педагогики, профессиональной педагогики.

В настоящее время в Российской Федерации инклюзивное обучение получает все большее распространение, государство старается обеспечить каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья доступную и полезную для его развития форму инклюзии. Учитывая высокую социальную значимость модернизации профессионального обучения в подготовке специалистов рабочих профессий из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья, такие процессы как интеграция /инклюзия вошли в число приоритетных направлений исследований, проводимых институтами Российской академии образования на современном этапе.

Современные исследования и практика свидетельствуют о том, что лица с незначительным нарушением интеллекта при соответствующих условиях обучения могут достичь определенного уровня развития, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезными обществу. Однако приходится констатировать, что зачастую при поступлении в профессиональное училище их личностные особенности не учитываются при организации образовательного процесса, что приводит к их естественному отставанию в обучении и во многих случаях к отчислению из состава обучающихся по неуспеваемости. Исследования показали, что наиболее слабой стороной программ профессионального обучения является отсутствие в них каких-либо указаний относительно дифференцированных установок к уровню подготовки выпускников с учетом индивидуальных особенностей их развития и возможностей овладеть специальными профессиональными знаниями, умениями и навыками рабочего на уровне требований 1-2-3-го разрядов действующей единой тарифно-квалификационной системы.

Совершенствование подготовки обучающихся к профессиональной деятельности возможно путем повышения адаптивных возможностей образовательного процесса учреждений среднего профессионального образования (СПО) и введения такой формы организации обучения, как инклюзивные группы, объединяющие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся лиц. Наибольшую значимость приобретает техника уровневой дифференциации обучения, которая позволяет, с одной стороны, реализовать индивидуальную уровневую программу освоения обучающимися будущей рабочей профессии, с другой – систематизировать деятельность педагогов (преподавателей предметных дисциплин и мастеров производственного обучения) с учетом психофизических возможностей обучаемых и уровня их подготовленности к получению рабочей профессии.

Различные аспекты профессионально-трудового обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья, их становления как социально и профессионально подготовленной личности будущего рабочего отражены в трудах Г.В. Васенкова, В.Ю. Карвялис, С.Л. Мирского, Н.В. Николаевой, Н.Л. Никольского, Ю.В. Рысева, Е.М. Старобиной, С.А. Стеценко, А.М. Щербаковой и др.

Процесс подготовки к профессионально-трудовой деятельности выпускников с нарушением интеллекта имеет свою специфику, на что указывают исследования А.Н. Граборова, Е.К. Грачевой, Г.М. Дульнева, С.Л.

Мирского, которая заключается в выборе профиля трудового обучения и подготовке выпускника к овладению профессией.

Изучив работы Л.И. Акатова [1], И. Баранаускене [2], Г.В. Васенкова [3], Г.М. Дульнева [4], Э.Ф. Зеера [5] и многих других авторов, мы выделили *потребностно-мотивационный, когнитивный, исполнительско-репродуктивный (практический) и рефлексивный компоненты* и соответствующие им критерии готовности к профессиональной деятельности обучающихся с незначительными нарушениями интеллекта.

В соответствии с обозначенными критериями были определены *показатели готовности*: наличие познавательных мотивов и потребностей в овладении профессией; проявление интереса к профессиональной деятельности; преобладание ценностей профессионального успеха и жизненной самореализации; знания основ профессиональной деятельности; использование технико-технологических знаний в различных производственных ситуациях; знание основ безопасности жизни и деятельности в сфере выбранной профессии; владение приемами, операциями и способами профессиональных действий; сформированность оперативного образа объекта труда; самостоятельное прогнозирование и планирование профессиональной деятельности; осуществление контроля качества конечной продукции; осознание необходимости дальнейшего социально-профессионального саморазвития; проявление самостоятельности в профессиональной деятельности; умение анализировать профессиональную деятельность и соотносить свои способности, возможности и индивидуальные особенности с требованиями профессии. Были выделены *уровни* сформированности готовности к профессиональной деятельности обучающихся интегрированных групп.

Низкий уровень готовности к профессиональной деятельности характеризуется наличием у обучающихся лишь общих представлений о социальных и профессиональных ценностях. У них отсутствуют внутренние устойчивые мотивы учения, познавательные интересы аморфны, ситуативны, кратковременны, им характерно недостаточное владение приемами работ по осваиваемой профессии.

Средний уровень предполагает наличие у обучающихся знаний, необходимых для решения задач организации и самоорганизации профессиональной деятельности по рабочей специальности. В оперировании известными фактами и сведениями с использованием сведений из других предметов допускаются несущественные ошибки, исправляемые по ходу

рассуждения самостоятельно или с частичной помощью педагога; знания применяются в практической деятельности самостоятельно с незначительной помощью педагога в выполнении заданий воспроизводящего характера; проявляется познавательная активность, эпизодически появляется желание выполнить более сложное задание.

Высокий уровень готовности к профессиональной деятельности характеризуется осознанием обучающимися необходимости дальнейшего социально-профессионального саморазвития; у них проявляется (преобладает) стремление к дальнейшему совершенствованию своего профессионального мастерства, свободное оперирование известными фактами и сведениями с использованием сведений из других предметов, самостоятельное применение знаний в практической деятельности по осваиваемой профессии и квалификации. Техника уровневой дифференциации предполагает: дифференциацию содержания обучения и дифференциацию как особый способ организации самого процесса подготовки к профессиональной деятельности обучающихся интегрированных групп учреждений СПО, ориентирующей на получение определенного уровня рабочей квалификации, которая позволит им в дальнейшем быть социально защищенными и способными трудиться на предприятиях различных форм собственности; педагогическую организацию учебного процесса с учетом типологических индивидуально-психологических особенностей обучающихся, позволяющую эффективно решать вопросы социальной адаптации выпускников в учреждениях СПО.

При определении сущности уровневой дифференциации мы придерживались позиции В.В. Фирсова об уровневой дифференциации на основе обязательных результатов. В данной технологии предлагается введение двух стандартов: для обучения (уровень, который должно обеспечить образовательное учреждение), в нашем исследовании это репродуктивно-вариативный уровень, т.е. 3-й квалификационный разряд рабочего; и стандарта обязательной образовательной подготовки (уровень, которого должен достичь каждый), в нашем исследовании это исполнительский уровень, т.е. 1-й квалификационный разряд рабочего. Пространство между уровнями обязательной и повышенной подготовки заполнено своеобразной «лестницей» деятельности, добровольное восхождение по которой от обязательного к повышенному уровням способно реально обеспечить обучающемуся постоянное пребывание в зоне ближайшего развития, обучение на индивидуальном максимально посильном уровне. Обязательность базового

уровня для всех обучающихся должна быть реально выполнима, т.е. посильна и доступна абсолютному большинству.

Также мы придерживались позиции Н.П. Гузик о внутриклассной (внутрипредметной) дифференциации, автор назвал свою систему «комбинированной системой обучения», имеющей две отличительные стороны: внутриклассную дифференциацию обучения по уровню и развивающий цикл уроков по теме. Относительно нашего исследования первая сторона – это программы овладения профессией на уровнях: «А» – исполнительском, «В» – исполнительско-репродуктивном, «С» – репродуктивно-вариативном, что соответствует требованиям к 1-2-3-му квалификационным разрядам рабочих. Вторая сторона – это развивающий цикл разработанных по темам факультативов, спецкурсов по выбору.

Между программами «А», «В», «С» существует строгая преемственность, каждой теме представлен обязательный минимум, который позволяет обеспечить непрерывную логику изложения и создать цельную картину основных представлений, адекватно оценить свои возможности в овладении профессией. Задания программы «А» зафиксированы как базовый стандарт. Выполняя их, обучающийся овладевает конкретным материалом по предмету на уровне его воспроизведения. Задания программы «А» должен уметь выполнить каждый обучающийся, прежде чем приступить к работе по следующей за ней программе. Программа «В» обеспечивает овладение обучающимися теми общими и специфическими приемами учебной и умственной деятельности, которые необходимы для решения задач на применение. Выполнение программы «С» поднимает обучающихся на уровень осознанного, творческого применения знаний, эта программа предусматривает свободное владение фактическим материалом, приемами учебной работы и умственных действий, позволяет обучающемуся проявить себя в дополнительной самостоятельной работе.

Проведенное исследование не исчерпывает полностью проблему подготовки к профессиональной деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья как будущих рабочих в связи с развивающимся рынком труда и введением Федеральных государственных стандартов профессионального образования нового поколения. Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с выявлением новых возможностей профессионального обучения данной категории молодых людей.

Список использованной литературы:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Акатов. – М.: Владос, 2003. – 368 с. – ISBN 5-691-01094-8.

2. Баранаускене И. Модели профессиональной подготовки молодых людей с незначительным нарушением интеллекта: оценочный аспект / И. Баранаускене, В. Карвялис // Дефектология. – 2007. - № 4. – С. 60-70. – ISSN 0130-3074.

3. Васенков Г.В. Педагогические аспекты становления профессионально-трудового обучения умственно отсталых школьников / Г.В. Васенков // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2008. - № 1. – С. 13-23.

4. Дульнев Г.М. Особенности формирования личностных качеств у умственно отсталых школьников в процессе трудового обучения: рукопись / Г.М. Дульнев. – М.: Педагогика, 1961. – 254 с.

5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / З.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 384 с. – ISBN 978-5-7695-5678-4.

© Т.И. Дуброва

ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Евтеева Светлана Владимировна,
педагог-организатор,
Ликино-Дулевский политехнический колледж –
филиал ГОУ ВО МО ГГТУ
г. Ликино-Дулёво, Россия
E-mail: svet.evteeva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основы социально-профессиональной адаптации обучающихся с ОВЗ в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, социальная интеграция инвалидов, реабилитация лиц с ОВЗ.

BASIS OF SOCIO-PROFESSIONAL ADAPTATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Evteeva Svetlana,
Teacher-organizer,
the Likino-Dulevo Polytechnic College – branch GGTU
Likino-Dulevo, Russia

Abstract. The article discusses the fundamentals of social-professional adaptation of students with disabilities in secondary vocational education.

Key words: inclusive education, student with disabilities, social integration of people with disabilities, rehabilitation of persons with disabilities.

В настоящее время в России существуют различные уровни (профессиональная подготовка, начальное, среднее, высшее и дополнительное профессиональное образование) и формы (очная, очно-заочная, экстернат, надомное обучение) профессионального образования разных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья [1]. Выбор уровня образования и применение форм его получения определяется преимущественно исходя из учета индивидуальных и психофизических особенностей обучающегося, уровня его общего образования и реабилитационным потенциалом образовательной организации.

Формы получения образовательных услуг в учреждениях СПО во многом не соответствуют образовательным потребностям лиц с ограниченными возможностями здоровья, не предоставляют им необходимых условий для успешной реабилитации и последующей социально-трудовой интеграции в социум. По сравнению с европейскими странами и США, в России сужен круг профессий и специальностей, которые могут освоить лица с ограниченными возможностями здоровья. Специальности и направления подготовки, которые традиционно предлагаются в специальных (коррекционных) школах (классах) I-VIII видов не являются привлекательными для обучающихся и не имеют спроса на современном российском рынке труда.

Согласно определению Комитета экспертов ВОЗ, реабилитация включает в себя «все меры, направленные на уменьшение воздействия инвалидизирующих факторов и условий, приводящих к физическим и другим дефектам, обеспечение возможности для инвалидов достичь социальной интеграции» [2]. В этом аспекте сущность социальной реабилитации заключается в успешной и эффективной адаптации инвалидов и лиц с ОВЗ к реалиям и требованиям окружающей среды, содействии их социальной интеграции. В других научных источниках реабилитация рассматривается как процесс возвращения человеку утраченных возможностей, «восстановления в правах» и приведения к состоянию, обеспечивающему полноценную самостоятельную и независимую жизнь.

Перечисленные выше дефиниции объединяет идея смещения акцента в решении проблем реабилитации лиц с ОВЗ в сторону расширения сферы реабилитационного процесса в образовательной организации, в которой объектами воздействия являются инвалиды, здоровые обучающиеся, а «главным героем решения проблем инвалидности становится не сам инвалид, а все общество» [4]. Как видим, сегодня подчеркивается главная цель реабилитации – не только и не столько компенсация нарушенных функций или ограничений жизнедеятельности человека, а его полноценная интеграция в окружающую среду. При этом социальная реабилитация представляет собой основной инструмент эффективного преодоления ограничений, вызванных наличием инвалидности.

Отечественные и зарубежные исследователи многократно подчеркивают, что особенности социализации проявляются у лиц с ОВЗ на физиологическом, психологическом, социально-психологическом и социальном уровнях. Как правило, нарушение на физиологическом уровне является первичным, а нарушения на психологическом, социально-психологическом и социальном уровнях – вторичными, причем при наличии определенных условий они могут быть вполне обратимыми [2]. Лица с ОВЗ в нашей стране относятся к особой социально незащищенной группе, испытывают различные трудности в общении с окружающими, организации учебной и профессиональной деятельности в силу имеющихся особенностей и ограничений в интеллектуальном, сенсорном, двигательном развитии, соматическом состоянии и пр. проявлениях.

В Ликино-Дулевском политехническом колледже имеются благоприятные условия для получения среднего профессионального

образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья, а также располагает специализированными аудиториями и оборудованием.

Следует отметить, что образовательная среда учреждения СПО может обеспечить активное и адаптивное включение обучающейся молодежи с ОВЗ в доступные виды жизнедеятельности, отношения, общение, способствуя их приобщению к культуре и успешной социализации. Возраст студентов СПО (как правило 15-18 лет) закономерно является критическим. В этот период у молодых людей происходит смена учебного заведения, определяются их жизненные и профессиональные перспективы на дальнейшее жизнеустройство. В этот период происходит этап профессиональной социализации, которая представляет собой двусторонний процесс, включающий вхождение молодого специалиста в профессиональную среду, усвоение определенного профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества, а также активное проявление профессионального поведения, непрерывного профессионального саморазвития и самосовершенствования [3].

Студенты Ликино-Дулевского политехнического колледжа с ограниченными возможностями здоровья являются активными участниками образовательных проектов, воспитательных мероприятий, социальных акций и др. мероприятий. В нашей образовательной организации ведется целенаправленная работа по формированию гуманистической позиции социума, педагогов, родителей и студентов с нормальным развитием по отношению к внедрению инклюзивного образования, совместному обучению с лицами с ОВЗ. Из этого следует, что обновление нормативно-правовой базы профессионального образования и социализации лиц с ОВЗ должно стимулировать совершенствование традиционных и поиск новых, вариативных форм, методов их профессиональной социализации, результативность которой будет зависеть от уровня адаптированности и социально- профессиональной мобильности самого студента.

В нашем колледже большое внимание уделяется развитию профессионализма педагогов в сфере внедрения инклюзии в профессиональную деятельность со студентами, что предполагает обучение на курсах повышения квалификации, участие в семинарах, вебинарах, научно-практических конференциях, исследовательских проектах и пр.

Таким образом, успешность профессиональной социализации и ресоциализации лиц с инвалидностью и другими ограничениями жизнедеятельности напрямую зависит от создания в системе общего и

профессионального образования комплекса необходимых и достаточных условий, совокупность которых позволяет активизировать результативность такой работы, а также позволит студентам СПО с ограниченными возможностями здоровья чувствовать себя полноценными членами современного общества, уверенными, независимыми, самостоятельными.

Список использованной литературы:

1. Методические рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.04.2015 г. №06-443 по разработке и реализации адаптированных образовательных программ СПО.

2. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: в вопросах и ответах. ФГОС / Ред. Г.П. Попова. – Волгоград: Учитель, 2016. – 199 с.

3. Рудакова В.Ю. Обучение и воспитание детей с ОВЗ в условиях СПО и НПО / В.Ю. Рудакова // Педагогическое мастерство: материалы V междунар. Науч. Конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 243-244.

4. Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации».

© С.В. Евтеева

КОРПОРАТИВНОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Ерёмина Виктория Владимировна,
кандидат физико-математических наук, доцент,
директор общеобразовательного лицея
ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»
г. Благовещенск, Россия
E-mail: banysheva@mail.ru
Козюра Виктория Евгеньевна,
заместитель директора по УИТ общеобразовательного лицея
ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»
г. Благовещенск, Россия
E-mail: kozura_v@mail.ru

Макарова Инна Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»
г. Благовещенск, Россия
E-mail: makariky@rambler.ru
Павельчук Анна Владимировна
заместитель директора по УМР общеобразовательного лицея
ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»
г. Благовещенск, Россия
E-mail: ap.9.04@mail.ru

Аннотация. Успешность введения инклюзии во многом обусловлена степенью готовности педагогического коллектива к работе в новых условиях. Корпоративное повышение квалификации позволяет в оптимальные сроки в рамках практикоориентированных занятий содействовать развитию тех компетенций педагогов, которые необходимы для психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, профессиональная готовность педагогов, повышение квалификации, программа повышения квалификации, корпоративное повышение квалификации.

CORPORATE SKILLS ENHANCEMENT IN THE FORMATION OF READINESS OF TEACHING STAFF TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Eremina Viktoria,
Candidate of Physical, Mathematical Sciences,
Principal of Lyceum, math teacher, Amur State University
Blagoveshchensk, Russia
Kozyura Victoria,
Vice-principal for Educational and Information Technology
Amur State University
Blagoveshchensk, Russia
Makarova Inna,
Candidate of Sciences, Associate ProessorChair of Psychology and Pedagogic,
Amur State University

Blagoveshchensk, Russia
Pavelchuk Anna,
Vice-principal for Educational and Methodical Work
Amur State University
Blagoveshchensk, Russia

Abstract. The success on inclusive education depends on the preparedness of pedagogical staff to work in newly appeared conditions. Corporate qualification advancement enables to help teachers to develop competences necessary for inclusive education within practical studies in a short period of time.

Key words: inclusive education, inclusive educational space, teachers' professional preparedness, corporate qualification advancement, qualification advancement program, corporate training.

Вопросы повышения квалификации (ПК) педагогического коллектива, готовящегося к введению инклюзивной практики, высоко актуальны и неоднократно рассматривались в работах Г.А. Бордовского, И.В. Вознюк, В.З. Кантора, О.С. Кузьминой, В.В. Хитрюк и многих других [1; 3; 4; 7; 13]. Практика работы в этом направлении, реализованная в период 2011-2014 годов на территории Амурской области, показала [8], что наиболее эффективна внутрикорпоративная модель ПК, характеризующаяся планомерностью, непрерывностью и системностью и реализующаяся в рамках одной образовательной организации. Схожую позицию при этом обозначают такие авторы как Л.В. Абдалина, И.К. Кобзенко, Л.И. Колесникова, А.В. Михайлов, И.А. Сиялова и др. [5; 6; 11; 12]. При выборе данной модели повышения квалификации мы ориентировались на ряд позиций.

Во-первых: эффективность корпоративного обучения высока в случаях, когда обучение проходит в рамках единой педагогической проблематики. Например, проблематики инклюзивного образования, технологий реализации инклюзивного урока, психолого-педагогического сопровождения особых обучающихся.

Во-вторых: данная модель удобна для формирования коллективной поведенческой модели, обозначенной в работах Д. Мак-Грегора и его последователей как модель Z, при которой коллектив дает возможность каждому для реализации творчества, самообучаемости и самоорганизации, партнерской мобильности и работает на принципах партисипативности [10].

В процессе ПК раскрываются большие возможности для проектирования средств и способов взаимодействия с коллегами в совместно-разделенной деятельности. Это приводит коллектив и каждого его субъекта к самоизменениям и саморазвитию. В-третьих, в соответствии с тезисом С.Г. Вершловского, именно групповая кооперативная деятельность продуктивнее для развития индивидуальности профессионала [2].

Учитывая требования современных условий педагогического труда к профессиональной компетентности педагогов (готовность к включению в инновационные процессы, принятию нового, творческий подход, непрерывное самообразование), можно утверждать, что корпоративная модель открывает максимальные возможности для обмена идеями и опытом, текущего решения реальных психолого-педагогических затруднений при введении инклюзии. В-четвертых: поскольку повышение квалификации для педагогических работников предусмотрено раз в три года, а освоение программ профессиональной подготовки проходит однократно, то именно корпоративное ПК позволяет пролонгировано изучать модули и темы, при этом ориентировать их на конкретные педагогические ситуации, реальных обучающихся и затруднения коллектива.

При планировании ПК в программу были внесены такие разделы, которые могут быть дополнены инвариантными темами и многообразными формами работы.

Изучение раздела «Нормативно-правовые и этические основы инклюзивного образования», включение которого обусловлено формированием правовой компетенции коллектива, ориентировано на изучение нормативной базы инклюзивного образования, понимание понятий, введенных в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» и других документах. Достаточное внимание уделяется соотнесению понятий «инвалид, «ограниченные возможности здоровья», «особые образовательные потребности» и др. Так же педагоги работают с новыми для них документами: вариативной (АООП), адаптированной образовательной программой (АОП), специальными индивидуальными программами развития (СИПР), индивидуальной программой реабилитации (ИПР). Понимание содержания этих документов, стратегии партнерских взаимоотношений при реализации содержания ряда программ потребуется для педагогов при изучении раздела «Проектирование индивидуальных образовательных программи маршрутов для лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования»

Раздел «Психолого-педагогическое сопровождение субъектов инклюзивного образования» позволят не только формировать представления о технологиях сопровождения, но и отрабатывать важные практические навыки. Например, выявлять детей с ОВЗ и особыми образовательными потребностями в общеобразовательном пространстве, организовывать и проводить психолого-педагогическую диагностику. На основании этой информации педагоги обозначают те направления работы, которые будут составлять индивидуальную программу развития обучающегося.Анализ реальных педагогических ситуаций, возникающих в работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью в процессе коррекционно-развивающих мероприятий, позволяет развивать педагогическую рефлексию, анализировать педагогические промахи, использовать педагогическое прогнозирование. Из опыта проведения курсовой подготовки можно сделать вывод, что нередко педагоги затруднены в реализации индивидуально-диффренцированного подхода в обучении особых детей.

Обмен опытом является эффективным приемом для того, чтобы успешно примененная практика обучения в рамках одного предмета могла быть перенята для преподавания других предметов. Большую значимость для формирования чувства успешности у особых обучающихся, только с трудом проходящих адаптацию является принцип «зеленого коридора» как создания системной ситуации поддержки и успеха в учебной и внеучебной деятельности. Моделирование такой поддержки при участии большей части педагогического коллектива позволят формировать ту толерантную среду, без которой невозможно благоприятное введение инклюзии [9].

Раздел «Психолого-педагогические основы формирования профессиональной культуры педагога инклюзивного образования» позволяет в практической деятельности отрабатывать формы взаимодействия с особыми обучающимися, родителями особых детей.

В рамках корпоративной модели ПК достаточно успешно реализован ряд задач, требующих непосредственной реализации в реальной инклюзивной практике. Итоговая диагностика показала, что у педагогов сформированы не только знания, но и готовность:

- понимать и учитывать на практике психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного, личностного развития обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

- определять и вбирать оптимальные способы организации инклюзивного образовательного процесса, проектировать учебный процесс для обучения разных категорий обучающихся (норма развития и с особенным развитием);

- организовывать педагогическое взаимодействие между всеми субъектами инклюзивного образовательного процесса;

- создавать комфортный психолого-педагогический климат и коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства дл всех его субъектов;

- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивной образовательной среды.

Таким образом, применение корпоративной модели ПК способствует формированию компетенций, необходимых в работе с особыми обучающимися. Такая модель ПК актуализирует и одновременно активизирует потенциал педагогического сообщества в осмыслении идей, технологий и моделей инклюзивной практики.

Список использованной литературы:

1. Бордовский Г.А. Кадровое обеспечение инклюзивного образования: подготовка педагогов в Герценовском университете / Г.А. Бордовский // Universum: Вестник Герценовского университета – 2008. - №10. – С. 38-41.

2. Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / Отв. ред. М.А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2002. – 159 с.

3. Возняк И.В. Из опыта развития системы подготовки педагогов к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья в Белгородской области /И.В. Возняк // КПЖ. – 2015. - № 6-1 – С. 119-124.

4. Кантор В.З. О подготовке педагога для инклюзивного образования / В.З. Кантор // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2010. - №6 – С. 29-31.

5. Кобзенко И.К. Характеристика процесса внутришкольного повышения квалификации педагога / И.К. Кобзенко, Л.В. Абдалина // Социально-экономические явления и процессы. – 2010. - №6 – С. 238-241.

6. Колесникова Л.И. Корпоративная практика развития и повышения квалификации педагогов как объективная реальность / Л.И. Колесникова // Вестник ИГЛУ. – 2013. - №3(24). – С. 239-243.

7. Кузьмина О.С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О.С Кузьмина // Вестник ОмГУ. – 2013. - №2 - (68). – С. 191-194.

8. Макарова И.А. Повышение квалификации педагогических кадров при переходе общеобразовательных учреждений к работе в условиях инклюзии /

И.А. Макарова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013 - №2 (15). – С. 18-25.

9. Макарова И.А. Толерантность в инклюзии: философский подход / И.А. Макарова // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. – 2013. - №29. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-v-inklyuzii-filosofskiy-podhod-1 (дата обращения: 01.04.2016).

10. Мак-Грегор Д. Теории мотивации исполнительской деятельности: «X», «У», «Z» / Д. Мак-Грегор [электронный ресурс] – Режим доступа – URL: http://yourmuk.jimdo.com/%D1%82%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B8-%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8/2-%D1%82%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F-x-y-z/

11. Михайлов А.В. Школа как самообучающаяся организация / А.В. Михайлов // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. - №1.

12. Сиялова И.А. Корпоративная система повышения квалификации как управление знаниями в непрерывном образовании педагогов / И.А. Сиялова // Царскосельские чтения. – 2016. - №XX – С. 184-187.

13. Хитрюк В.В. Компетентностная характеристика уровней сформированности инклюзивной готовности педагогов / В.В. Хитрюк / Вестник ЧГПУ. – 2013. - №5 – С.138-146.

© В.В. Еремина, В.Е. Козюра, И.А. Макарова, А.В. Павельчук

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПО ПРОБЛЕМАТИКЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Карпунина Ольга Ивановна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры специальной педагогики
и медицинских наук дефектологии ФГБОУ ВО
«Мордовский государственный педагогический
институт имени М.Е. Евсевьева»
г. Саранск, Россия
E-mail: karp-line@yandex.ry

Аннотация. В статье представлен опыт реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для студентов, выпускников, практических педагогических работников различных специальностей и направлений подготовки по проблематике инклюзивного образования.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, общее образование, инклюзивное образование, специальное образование, профессиональное образование, дополнительная профессиональная программа повышения квалификации, профессиональные компетенции.

EXPERIENCE IN IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS FORTRAINING TEACHERS ON ISSUES OF INCLUSIVE EDUCATION

KarpuninaOlga,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Special Education
and Medical Science of Defectology
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«The MordovianState Pedagogical Institute named after M.E. Evseveva»
Saransk, Russia

Abstract. The article presents the experience of implementation of additional professional training programs for students, graduates, practical pedagogical workers of different specialties and areas of training on the issue of inclusive education.

Key words: persons with disabilities, General education, inclusive education, special education, vocational education, additional professional training program, professional competence.

Модернизационные и инновационные процессы, охватившие всю систему отечественного образования, неизменно ведут к смене образовательной парадигмы, теоретико-методологических, организационно-содержательных и технологических устоев образовательной сферы. Это вызвано в первую очередь изменением международной и государственной политики в области соблюдения и защиты прав граждан, в том числе и права на получение полноценного развития, образования,социализации и интеграции в общество. Особенно актуальна реализация данной идеи в отношении наиболее уязвимых

слоев населения и социальных меньшинств – детей раннего возраста, инвалидов, лиц с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности, людей преклонного возраста и др.

Современное общество, живущее в эпоху «общества, построенного на знании», превращает образование не только в государственное и общественное благо, но и делает его большой ценностью и достижением каждого члена общества, инструментом его дальнейшей самореализации, социально-экономической и морально-психологической независимости, духовного, личностного и профессионального роста. Одним словом, образование выступает одной из величайших ценностей и достижений цивилизации.

Особую роль право на доступное и качественное образование играет в жизни и судьбечеловека с ограниченными возможностями здоровья, имеющего в силу специфики психофизического развития особые образовательные потребности и, соответственно, требующего особого подхода к их реализации. Признание данного факта в России де-юресостоялось и закреплено в новом Федеральном законе Российской Федерации№273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», принятом 29.12.2012 г. и вступившем в законную силу 01.09.2013 г. [1]. Де-факто своего решения ждетряд проблем, связанных с внедрением инклюзивного образования в реальную действительность. Кданным проблемам относятся вопросы:

- совершенствования нормативно-правовой базы и механизмов реализации инклюзивного образования;
- изменения образовательной философии, идеологии и концепции, предполагающей формирование новой образовательной парадигмы по типу «доступное образование для всех»;
- инфраструктурной модернизации социальных учреждений, в том числе образовательных организаций;
- создания безбарьерной универсальной доступной среды и прежде всего в образовательной сфере;
- подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров новой формации;
- подготовки общества в целом и всех субъектов образования в частности к совместному обучению и социальному взаимодействию лиц разных категорий, толерантному отношению друг к другу и признанию факта истинного равенства всех людей и др.[1; 3; 12; 13].

Факультетом психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е.Евсевьева» и созданных

на ее его базенаучно-исследовательской лаборатории «Интегрированное обучение детей в современной системе образования», научно-практического центра «Ресурсный центр интегрированного образования» обозначенные проблемы решаются в различных формах и направлениях[2; 4; 5; 6; 7]. Вопросы инклюзивного образования и интегрированного обучения неоднократно являлись предметом обсуждения всероссийских научно-практических конференций и семинаров, научных исследований преподавателей и молодых ученых, научных обобщений нормоприменительной практики и пр. [1; 3; 11; 12; 13].

В рамках данной статьи представленопыт решения проблемыповышения квалификациипедагогических кадров посредством реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации «Инклюзивное образование в современном мире», «Организация специального и инклюзивного образования», «Проектирование и реализация адаптированной основной образовательной программы для лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Слушателями названных выше программ являются студенты и выпускники различных факультетов педагогического института, имеющие или получающие образование по направлениям подготовки «Психология», «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование», а также педагогические работники образовательных организаций. Всовременных основных профессиональных образовательных программах высшего образования (бакалавриата и магистратуры) по указанным направлениямподготовки на изучение теории и практики инклюзивного образованияотводится недостаточно учебного времени, а в системе профессиональной подготовки педагогов, выпустившихся из вузов ранее, вообще отсутствовал подобный курс. Вместе с тем, в соответствии с действующим Федеральным законом РФ «Обобразовании вРоссийской Федерации» от29.12.2012 г. № 273-ФЗ официально введенопонятие «инклюзивное образование», предполагающее «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся сучетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [14]. Всвязи сэтим является крайне актуальной подготовка будущих психологов, педагогов, педагогов-психологов и педагогов-дефектологов, а также педагогов-практиков кданным нововведениям вотечественной системе образования.

Особую актуальность и практическую значимость указанным дополнительным профессиональным программам повышения квалификации

придает и факт утверждения Министерством образования и науки Российской Федерации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся сумственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые вступят в действие 1 сентября 2016 года, а также продление срока реализации Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы. Указанные документы предполагают качественные перемены в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и развитии инклюзивной практики[8; 9; 10].

Слушатели программ повышения квалификации «Инклюзивное образование в современном мире», «Организация специального и инклюзивного образования», «Проектирование и реализация адаптированной основной образовательной программы для лиц с ограниченными возможностями здоровья» целенаправленно изучают современные тенденции в области российского образования, изменения его нормативно-правовой базы, вопросы внедрения идей и подходов инклюзивного образования, реализацииутвержденногоФедеральногогосударственного образовательного стандартаначального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, проектирования адаптированных основных образовательных программ, проблемы создания исовершенствования педагогических систем и технологий совместного обучения и воспитания лиц разных категорий.

В качестве основных задач освоения данных дополнительных профессиональных программ повышения квалификации выступаютзадачиформирования профессионального мировоззренияи свободной ориентацииспециалистов, бакалавров и магистров в современных проблемах специального и инклюзивного образования;освоения терминологического аппарата;освоения научно-организационных основ воспитания, обучения, социальной адаптации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья;формирования гуманистической направленностипедагогов, психологов и дефектологов; готовности осуществлять профессиональную деятельность всистеме общего, специального и инклюзивного образования;углубления профессионального интересак междисциплинарным проблемам и вопросам развития и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, возникающим настыке медицинских,

психологических, педагогических наук и частных методик.

Несомненными достоинствами данных дополнительных профессиональных программ повышения квалификации является и то, что в их рамках предусматриваетсяобобщение ранее усвоенного материала и систематизация разрозненных знаний и представлений опсихофизическом развитии человека, типичном иатипичном развитии психики; расширение и углубление познаний в области ненормативного (атипичного) психофизического развития человека, его образования, социализации и интеграции в общество нормально развивающихся людей (ординарное общество); ознакомление сдостижениями отечественной дефектологии, результатами исследований в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, актуальными проблемами иперспективами их разрешения в течение последних пяти лет, процессами модернизации и реформирования российской системы образования; установление междисциплинарных связей медико-биологического, психолого-педагогического и методического модулей профессионального образования студентов; формирование готовности к психолого-педагогическому взаимодействию, помощи, поддержке исопровождению лиц с ограниченными возможностями здоровья нетолько вобразовательном процессе, ноивсоциокультурном пространстве, открытом социуме; развитие гуманистических свойств и качеств педагогических кадров, их мировоззренческой позиции,профессиональной эмпатии, толерантности; подготовка к реализации инклюзивной практики.

В результате обучения по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации слушатели не только изучают круг теоретико-методологических, научно-организационных, практико-ориентированных вопросов, но и осваивают такие способыдеятельности, как:

- организация взаимодействия педагогов, родителей и воспитанников разных категорий как участников (субъектов) образовательного процесса;
- осуществление просвещенческих функций по вопросам инклюзивного образования, формирования толерантного поведения участников образовательного процесса и гармонизации положения лиц с ограниченными возможностями здоровья в обществе;
- оказание консультативной помощи населению по вопросам инклюзивного и специального образования.

Однако самым значимым в результате освоения данных программ является то, что слушателиовладеваютрядомпрофессиональныхкомпетенций:

- способностью свободной ориентации в вопросах организации, функционирования и развитияспециального и инклюзивного образования;

- готовностью к взаимодействию с различными участниками образовательного процесса: коллегами, родителями, детскими коллективами для совместного решения задач общего, специального иинклюзивного образования;

- готовностью научнообоснованно определять образовательную организацию, образовательный маршрут, образовательную траекторию для детейс ограниченными возможностями здоровьяразных категорий;

- способностью проектировать адаптированную основную образовательную программу, программу коррекционной работы, индивидуальную образовательную программу для ребенка сособыми образовательными потребностями;

- способностью консультировать участников образовательного процесса по вопросам специального и инклюзивного образования.

Таким образом, опыт формирования готовности и способности реализовывать инклюзивное образование будущими и начинающими педагогами, а также педагогами-практиками с разным стажем профессиональной деятельности в рамках дополнительных профессиональных программ повышения квалификации «Инклюзивное образование в современном мире», «Организация специального и инклюзивного образования», «Проектирование и реализация адаптированной основной образовательной программы для лиц с ограниченными возможностями здоровья» является продуктивным и может получить дальнейшее распространение и расширение, в том числе в форме углубленных курсов профессиональной переподготовки педагогов и психологов образовательных организаций, планирующих получить статус инклюзивных.

Список использованной литературы:

1. Беленкова Л.Ю. Интеграция и инклюзия: проблемы, поиски, решения / Л.Ю. Беленкова, И.В. Абрамова, А.Н. Гамаюнова, О.И. Карпунина// Российский научный журнал. – 2013. - №3(34).– С.166-172.

2. Винокурова Г.А. Профессиональная подготовка психологов и дефектологов в условиях модернизации педагогического образования / Г.А. Винокурова, О.И. Карпунина// Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2016. - № 1(25). – С. 21-25.

3. Карпунина О.И. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в свете нового федерального закона об образовании в Российской

Федерации / О.И. Карпунина// Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2013. - №1.– С.57-60.

4. Карпунина О.И.Подготовка бакалавров и магистров специального (дефектологического) образования к правовому регулированию вопросов защиты прав и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / О.И. Карпунина // Гуманитарные науки иобразование: научно-методический журнал. – 2015. - №2(22). – С. 23-29.

5. Карпунина О.И. Подготовка психологов и дефектологов в условиях модернизации педагогического образования / О.И. Карпунина // Особые дети в обществе: Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников IВсероссийского съезда дефектологов, 26-27 октября 2015 г. – М.: АНО «НМЦ «СУВАГ»», 2015. – С. 99-103.

6. Карпунина О.И. Система профессиональной подготовки кадров на факультете психологии и дефектологии МГПИ имени М.Е.Евсевьева (к 30-летию со дня образования факультета) / О.И. Карпунина// Дефектология. – 2014. - №4. – С. 80-90.

7. Карпунина О.И. Факультет психологии и дефектологии: инновации и перспективы развития / О.И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2012. - №2(10). – С. 28-31.

8. Постановление Правительства Российской Федерацииот 01.12.2015г. №1297 «Огосударственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы» [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ivo.garant.ru/#/document/71265834/paragraph/8275:3

9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №1598 от 19.12.2014г. «Обутверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70762366/

10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №1599 от 19.12.2014г. «Обутверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся сумственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/

11. Рябова Н.В. Всероссийская научно-практическая конференция «Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного (интегрированного) образования» / Н.В. Рябова, О.И. Карпунина// Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал.

– 2014. - №2(18). – С.171-173.

12. Рябова Н.В. Нормативно-правовые основы обучения и воспитания лиц сограниченными возможностями здоровья / Н.В. Рябова, О.И. Карпунина// Вестник образовательного консорциума «Среднерусский университет». Серия «Гуманитарные науки». – 2014. - № 3. – С.38-44[электронный ресурс] – Режим доступа. –URL: http://www.universitys.ru/storage/2014/06/26/8318-gumanitarnye_nauki_3.pdf

13. Рябова Н.В. Состояние и перспективы модернизации обучения ивоспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в Республике Мордовия / Н.В. Рябова, О.И. Карпунина, И.В. Абрамова// Российский научный журнал. – 2014. - №2(40).– С. 177-183.

14. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс] – Режим доступа. –URL: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html

© О.И. Карпунина

РЕАЛИЗАЦИЯСИСТЕМЫ НОРМАТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОГО, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЦ С ОВЗ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лопаткина Любовь Васильевна,
методист, Ликино-Дулевский политехнический колледж –
филиал ГОУ ВО МО ГГТУ,
г. Ликино-Дулево, Россия
E-mail: L.Lopatkina@yandex.ru
Рачкова Кристина Сергеевна,
педагог-психолог, Ликино-Дулевский политехнический колледж –
филиал ГОУ ВО МО ГГТУ,
г. Ликино-Дулево, Россия
E-mail: kristay58@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты направления нормативно-методического, психолого-педагогического содержания работы со студентами с ОВЗ в условиях среднего профессионального образования. Представлены выдержки

из программы психолого-педагогического сопровождения в колледже лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, социальная интеграция.

IMPLEMENTATION OF A SYSTEM OF NORMATIVE-METHODICAL, PSYCHO-PEDAGOGICAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PERSONS WITH DISABILITIES AS AN OPPORTUNITY TO ENSURE THAT DISABLED PERSONS AND PERSONS WITH DISABILITIES SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Lopatkina Lubov,
Mmethodist, Likino-Dulevo Polytechnic College–
branch GOU IN MO University
Likino-Dulevo, Russia
Rachkov Christina,
Pedagogue-Psychologist, Likino-Dulevo Polytechnic College –
branch GOU IN MO University
Likino-Dulevo, Russia

Abstract. The article reveals the direction of a normative-methodological, psychological and pedagogical content of the work with students with disabilities in terms of vocational education. Excerpts from the program of psychological and pedagogical support of persons with disabilities are presented.

Key words: inclusive education, student with disabilities, social integration.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 г. впервые закреплены положения об инклюзивном, то есть совместном, обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья. В нем закреплено понятие обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [1].

В целях обеспечения права инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на получение среднего профессионального образования, в Ликино-Дулевском политехническомколледже, филиале ГОУВО

МО ГГТУреализуются условия для обучения данной категории обучающихся, создаются системы нормативно-методического, психолого-педагогического сопровождения профессионального становления лиц с ОВЗ, а именно:разработка документов, определяющих содержание и организацию образовательного процесса; учебно-методическое и информационное обеспечение (документации) по всем дисциплинам, МДК и профессиональным модулям в соответствии с требованиями ФГОС СПО по специальностям; формирование индивидуальной образовательной траектории для обучающегося инвалида или обучающегося с ограниченными возможностями здоровья; разработка адаптированных образовательных программ; контроль и оценка результатов освоения адаптированных программ; обеспечение доступа к сети Интернет во время самостоятельной подготовки обучающихся инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; обеспечение специальных условий для обучающихся инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [2; 3; 4]. В колледже создаютсяблагоприятные условия, обеспечивающие возможность родителям (законным представителям) принимать участие в воспитании и обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках общего плана воспитательной работы в Ликино-Дулевском политехническом колледжереализуется программа психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья с целью создания безбарьерной среды в образовательной организации, обеспечения адаптации, успешной социальной интеграции, развития личностного потенциала студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Психолого-педагогическое сопровождение данной категории студентов реализуется в течение учебного года и представляет собой целый комплекс мероприятий, отражающихся во всех основных видах работ педагога-психолога: психологическая диагностика,психологическое просвещение,психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая коррекция и др.

Особое внимание в колледже уделяется индивидуальному подходу к обучающимся с ОВЗ, который реализуется, в том числе, в рамках психологического консультирования и психокоррекционной работы. Осуществляется своевременная адресная помощь в решении психологических проблем,существенно сказывающихся на адаптации и самопроявлении студента в ситуации личностного развития, процессе овладения профессией. Происходит формирование позитивной мотивации обучения в колледже,

развитие стрессоустойчивости, эффективной социализации, личностного роста, побуждение к саморазвитию.

Программа реализуется по следующим этапам:

I. Этап адаптации (сентябрь-октябрь) – изучение индивидуальных психологических особенностей посредством психологической диагностики, бесед, наблюдения.

Педагог-психолог проводит цикл занятий и бесед направленных на адаптацию к новым условиям обучения, улучшение коммуникативных умений обучающихся, групповое сплочение. Происходит сбор информации о студенте с ОВЗ:о патологии, существующей у студента с ОВЗ; перспективы развития патологии, возможности преодоления, снижения уровня негативного проявления или стабилизации;об индивидуальном потенциале студента, на который можно опираться при организации социально-педагогического сопровождения;об индивидуальных особенностях в самосовершенствовании, преодолении трудностей, возникающих при адаптации к учебному процессу и дальнейшем саморазвитии; об особенностях развития и воспитания студента с ОВЗ;об уровне адаптивных возможностей студента к социокультурной среде колледжа, получению информации, предоставлению усвоенного знания в процессе его получения и созданию благоприятных взаимоотношений в группе и среди сверстников-однокурсников.Далее происходит интеграциястудента с ОВЗ в коллектив, формированиеиндивидуальной образовательной траектории.

На этом этапе акцент смещается на стимулирование вхождения студента с ОВЗ в коллектив учебной группы и последующего сопоставления себя с ним. Работа педагога-психолога со студентов с ОВЗ организуется по следующим направлениям:профессиональная деятельность (поэтапное формирование знаний и умений, интереса и профессиональных намерений у студентов с ОВЗ); коммуникативная деятельность (выработка навыков межличностного и делового общения); общественная деятельность (формирование у студентов с ОВЗ активной жизненной позиции, лидерских умений и умений подчиняться, сотрудничать с другими людьми).

II. Основной этап – обучение и воспитание, освоение профессии,овладение основами профессиональной деятельности.

Данный этап осуществляется через усвоение студентом с ОВЗ специальных учебных дисциплин и в практико-ориентированной деятельности. Кроме того, она позволяет студенту с ОВЗ попробовать свои силы в выбранной профессии, научиться применять теоретические знания, полученные в ходе лекционных и семинарских занятий, проводимых в колледже.

III. Заключительный этап (май, июнь) – оценка эффективности психолого-педагогического сопровождения студента с ОВЗ и определение перспектив дальнейшего повышения его адаптивности.

Таким образом, проблеме социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья уделяется самое пристальное внимание с первых дней их пребывания в Ликино-Дулевском политехническомколледже. Для успешной адаптации таких обучающихся к получению среднего профессионального образования, коллективу студентов и преподавателей проводится воспитательная работа социальным педагогом, педагогом-психологом, классным руководителем. Работая в тандеме, коллеги способствуют скорейшему и безболезненномувхождению в коллектив студента с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованной литературы:

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 г.

2. Методические рекомендации Министерства образования и науки РФ от 22.04.2015г. №06-443 по разработке и реализации адаптированных образовательных программ СПО.

3. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в вопросах и ответах. ФГОС / Авт.-сост. Г.П. Попова. – Волгоград:Учитель, 2016. – 199 с.

4. Рудакова В.Ю. Обучение и воспитание детей с ОВЗ в условиях СПО и НПО / В.Ю. Рудакова // Педагогическое мастерство: материалы V междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 243-244.

© Л.В. Лопаткина, К.С. Рачкова

ИНКЛЮЗИВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ: ТЕХНОЛОГИИ, ДОСТИЖЕНИЯ, НОВЫЕ РЕШЕНИЯ

Морозова Наталья Владимировна,
начальник организационно-методического отдела
Центра развития профессионального образования
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»
г. Москва, Россия
E-mail: morozovanat@bk.ru

Аннотация. Статья посвящена итогам работы и перспективам развития инклюзии в профессиональном образовании Московской области, представлен опыт организации и сопровождения данного направления Центром развития профессионального образования.

Ключевые слова: система профессионального образования, инклюзия, Московская область, интернет-сайты, профориентация, адаптированные образовательные программы.

INCLUSIVE PROFESSIONAL EDUCATION IN MOSCOW REGION: TECHNOLOGIES, ACHIEVEMENTS, NEW SOLUTIONS

***Morozova Natalia**,*
Head of Organizational-methodical Department
Center of Professional Education Development
GBOU VO MO «Academy of Social Management»
Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to results of work and prospects of development of inclusion in vocational education the Moscow region, presented the experience of organization and support of this direction the Center of development of vocational education.

Key words: vocational education, inclusion, Moscow region, Internet sites, professional attitude, tailored education programs.

В настоящее время в Московской области, как и во всех субъектах Российской Федерации, идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение инклюзии в образовательное пространство.

Отдел инклюзивного образования Центра развития профессионального образования ГБОУ ВО МО «Академии социального управления» совместно с организациями региональной системы профессионального образования (49 профессиональных образовательных организаций – далее ПОО, 6 образовательных организаций высшего образования – далее ООВО) активно включились в реализацию федеральной программы «Доступная среда», в рамках которой создается универсальная безбарьерная среда, хотя, пожалуй, данным фактом уже не удивишь никого.

Познакомиться с организацией доступности предоставления

образовательных услуг для ЛОВЗ и инвалидам можно на всех официальных сайтах ПОО и ООВО МО. На сайтах предусмотрена версия сайта для слабовидящих людей. Помимо этого на главной странице сайта размещена кнопка-баннер «Доступная среда», при клике на которую открывается отдельная страница, посвященная ЛОВЗ и инвалидам. Пройдя по ссылке «Виртуальная экскурсия» можно познакомиться с условиями доступности. Помимо этого включены в содержание страницы разделы: «Нормативная база организация обучения инвалидов и лиц с ОВЗ» (содержащий: Паспорт доступности, Дорожную карту, Приказ о создании рабочей группы); «Организация обучения ЛОВЗ в образовательной организации: профориентация, организация учебного процесса, трудоустройство».

Систематически проводится мониторинг сайтов ПОО и ООВО МО, цель которого – оценка системности отражения работы образовательных организаций по развитию профессионального образования лиц с ОВЗ и инвалидов в информационном образовательном пространстве Московской области.

Что касается оценки работы ПОО МО в инклюзивном направлении стоит отметить, что Общественным советом при Министерстве образования Московской области принято решение продолжить работу по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности начатой в 2015 г. Один из показателей, характеризующих общий критерий оценки качества образовательной деятельности организаций – наличие условий организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Одно из важнейших направлений, на наш взгляд, является профессиональное самоопределение и профориентация детей с ОВЗ и инвалидов. С этой целью создан Информационно-справочный портал **«Мой ориентир»**, цель которого – оказание качественной, квалифицированной помощи не только учащимся специальных (коррекционных) образовательных учреждений, детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья, но и их родителям, педагогам, психологам, работодателям в психолого-педагогическом сопровождении профессионального самоопределения и профессиональной ориентации.

В Московской области разработана Дорожная карта по реализации мероприятий плана развития системы профессиональной ориентации детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2016-2020 гг., где помимо нормативно-правового обеспечения профессиональной ориентации

детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья; повышения информированности населения о возможностях получения профессионального (высшего и среднего) образования в регионе проживания; развитие региональной инфраструктуры профессиональной ориентации детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья; организации профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов, занимающихся вопросами организации профориентационной работы инвалидов и лиц с ОВЗ, по вопросам профессионального консультирования, совместно с Ассоциацией работников профессиональных образовательных организаций «Профи» осуществляется организация работы по популяризации профессий и специальностей для лиц с ОВЗ и инвалидов. Следует отметить, что 4-6 декабря 2015 г. в Московской области состоялся Первый Национальный Чемпионат профессионального мастерства Абилимпикс-Россия 2015 для людей с инвалидностью.

Планируется развитие сети базовых профессиональных образовательных организаций и создание ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и ЛОВЗ.

В Московской области в соответствии с методическими рекомендациями, разработанными Министерством образования Московской области по разработке адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования (далее – АОП СПО) начинают свою деятельность Рабочие группы (далее – РГ) по разработке АОП СПО по различным нозологическим группам и формам обучения. Состав РГ – представители ПОО МО. Итог работы – АОПы СПО, которые пройдут экспертизу и войдут в региональный банк АОП.

В заключении хотелось бы выразить нашу солидарность слов Г.Н. Кареловой, заместителя Председателя Совета Федерации, председателя Совета по делам инвалидов в Совете Федерации, что самый эффективный способ повышения социального статуса и защищенности инвалидов является получение полноценного профессионального образования, и в связи с этим большая часть усилий нашего региона направлена на развитие инклюзивного профессионального образования [1].

Список использованной литературы:

1. Карелова Г.Н. Рекомендации Совета по делам инвалидов при Совете Федерации Федерального Собрания Российской Федерации [Электронный ресурс] http://www.council.gov.ru.

© Н.В. Морозова

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА О СПЕЦИФИКЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Назаревич Оксана Сергеевна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия
E-mail: osn24@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих специалистов для работы в условиях системы инклюзивного образования, результаты теоретико-прикладного исследования особенностей представлений студентов дефектологических специальностей инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная компетентность, представления об инклюзии.

PERCEPTIONS OF STUDENTS OF DEFECTOLOGICAL FACULTY ABOUT THE SPECIFICS OF INCLUSIVE EDUCATION

Nazarevich Oxana,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Remedial Pedagogy and Special Psychology
Federal State Educational Institution of Higher Education «Shadrinsk State Pedagogical University»,
Shadrinsk, Russia

Abstract. The article deals with the preparation of specialists for work in the conditions of inclusive education , the results of features representations of students of theoretical and applied research defectological inclusive education specialties students defectologists.

Key words: inclusive education, inclusive expertise, ideas about inclusion.

На современном этапе развития отечественного образования одним из наиболее актуальных является вопрос о переходе к системе инклюзивного

образования. Совместное обучение детей с условно нормативным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) требует создания условий доступности объектов и услуг для инвалидов и обучающихся с ОВЗ. Эти условия предполагают,в том числе, подготовку кадров, способных осуществлять образовательную деятельность в условиях инклюзивного образования.

В современных теоретико-прикладных исследованиях рассматриваются вопросы подготовки как учителей для системы инклюзивного образования, так и узких специалистов, к которым можно отнести педагогов-психологов и учителей – логопедов [1; 2; 4; 5; 6; 7].

В исследованиях, рассматривающих деятельность специалистов инклюзивного образования, отмечается, что многие школьные педагоги-психологи не имеют специальной подготовки к работе с детьми с различными отклонениями. Отдельные исследования доказывают, что проблема подготовки будущих специалистов к работе с детьми с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования в вузах недостаточно разработана и требует дальнейшего практико-ориентированного специального обучения студентов [2; 3; 7].

В основе исследований, посвященных данной проблеме, лежит понятие готовности педагога к работе в условиях инклюзии. Так, И.Н. Хафизуллина понимает готовность будущих учителей к работе в условиях инклюзии как составляющую их профессиональной компетентности, включая в структуру готовности мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты [5].

С.В. Алехина, М.А. Алексеева и Е.Л. Агафонова рассматривают готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность [1]. По мнению данных исследователей, структура профессиональной готовности включает в себя информационную готовность; владение педагогическими технологиями; знание основ психологии и коррекционной педагогики; знание индивидуальных отличий детей; готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развития; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению. Структура психологической готовности включает следующие компоненты: эмоциональное принятия детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение); готовность включать детей с различными

типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция); удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [1].

В исследованиях Н.А. Прониной готовность будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования определяется как совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности. Данный автор выделяет мотивационный, когнитивный, креативный и деятельностный компоненты [4].

В работах В.В. Хитрюк рассматривается понятие «инклюзивной готовности», под которой автор понимает «сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях». В структуру инклюзивной готовности, по мнению данного автора, входят когнитивный, эмоциональный, мотивационно-конативный, рефлексивный и коммуникативный компоненты, рассматриваемые в двух аспектах – психологическом и педагогическом [6].

Одним из компонентов инклюзивной готовности является готовность информационная, предполагающая наличие у специалиста, в том числе, и представлений о специфике и содержании инклюзивного образования. В рамках нашего исследования мы изучили особенности представлений будущих специалистов – дефектологов о специфике и сущности инклюзивного образования.

Для изучения представлений мы использовали анкету «Мое отношение к инклюзии». В опросе участвовало 103 студента факультета коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ШГПУ», обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль – Психология развития и образования) и 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (профиль – Специальная психология; Логопедия). В исследовании участвовали студенты, обучающиеся по очной и заочной форме обучения.

Анкета включала вопросы, касающиеся:

- наличия или отсутствия у студентов опыта общения с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья,

- особенностей эмоциональных переживаний, возникающих в ситуациях контакта с людьми с ОВЗ,

- представлений о сущности инклюзивного образования (понятии инклюзии и инклюзивного образования, принципах инклюзивного образования, положительных и негативных моментах инклюзии, содержании инклюзивного образования).

Вопросы предлагались в открытой и закрытой формах, время на ответы не ограничивалось.

Следует отметить, что часть студентов, отвечающих на вопросы, обучается совместно со студентами-инвалидами (с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата).

Первая группа вопросов касалась наличия опыта общения студентов с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что 86,4% респондентов имели такие контакты, 13,6% респондентов не имели контактов с людьми и детьми с ОВЗ. Две трети студентов, не имевших опыт общения с лицами с ОВЗ, обучаются по направлению Психолого-педагогическое образование.

Наиболее часто ситуации общения с лицами с ОВЗ происходили в общественных местах (транспорт, на улице, в магазине и т.д.) – 21,4% всех случаев общения, в профессиональной деятельности – 17,5% (студенты заочной формы обучения, работающие с детьми с ОВЗ и студенты очной формы обучения, проходившие практику в учреждениях для детей с ОВЗ), в учреждениях системы здравоохранения (больницы, санатории) – 9,7%. Часть респондентов (7,8%) имеют родственников с ОВЗ, по 5,8% – друзей, знакомых или соседей с ОВЗ.

Наименее распространенными являлись ситуации, касающиеся обучения в специальной (коррекционной) школе респондента – один студент, участие в волонтерской помощи инвалидам – один студент, совместное обучение в массовой школе – 4 человека (3,9%).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у большей части опрошенных есть опыт контактов с людьми, имеющими ограниченные возможности, однако эти контакты не носят регулярного характера и являются достаточно поверхностными. Следует отметить, что в опросе участвовали студенты одной из групп, в которой учится инвалид третьей группы, имеющий нарушение зрения, обучающийся по общей программе. Несмотря на это, студенты не отметили факт совместного обучения, а акцентировали внимание на других ситуациях общения.

Анализ эмоционального самочувствия опрашиваемых в ситуациях общения с лицами с ОВЗ показал, что наиболее часто инвалиды и обучающиеся с ОВЗ вызывают у опрошенных жалость, сочувствие, сопереживание. Такие эмоции отметили около половины респондентов. Отдельные студенты отмечали, что у них возникает желание помочь людям с ОВЗ, что такие люди вызывают уважение (одна пятая часть опрошенных).

Нейтрально относятся к лицам с ОВЗ 8,7% респондентов, смешанные чувства (одновременно желание помочь и боязнь, интерес и настороженность, жалость и сопереживание) испытывают около трети испытуемых.

Отдельные студенты отмечали, что в ситуациях общения с людьми с ОВЗ у них возникают страхи и примерно 2% испытуемых затруднились точно определить собственные эмоциональные переживания по отношению к лицам с ОВЗ.

Мы предложили студентам оценить эмоциональное отношение к возможной ситуации совместного обучения в группе с инвалидами и лицами с ОВЗ. Примерно половина студентов (48,6%) дала положительную оценку совместного обучения. При этом некоторые испытуемые уточняли условия, в качестве которых выступали: отсутствие нарушений интеллекта у лиц с ОВЗ, владение ими нормами делового и обыденного этикета. 33% ответили, что отнеслись бы нейтрально.

6,1% студентов отметили противоречивость отношения к такой ситуации, 6,2% затруднились определить собственное эмоциональное отношение к совместному обучению в группе или ограничились формальной формулировкой «нормально». 6,1% ответили, что испытывают настороженность и тревогу по отношению к данной ситуации.

Анализ эмоционального отношения к лицам с ОВЗ показал амбивалентность чувств респондентов по отношению к лицам с ОВЗ. При этом большая часть высказывала в большей степени положительные или нейтральные комментарии и незначительная часть – негативные или настороженные.

Третья группа вопросов касалась выявления представлений студентов о специфике процессов инклюзивного образования. Испытуемые отвечали на вопросы о том, какие возможности обучения есть у детей с ОВЗ в настоящее время, в каких видах учреждений они могут обучаться, об основных понятиях инклюзивного образования, о плюсах и минусах инклюзии.

Отвечая на вопросы о понятийном аппарате инклюзивного образования, большая часть студентов (81,6%)затруднялись точно определить понятие

инклюзии и приравнивали его к понятию инклюзивного образования. 18,4% респондентов ответили, что не знают данных понятий и не могут определить их содержание.

С принципами инклюзивного образования знакомы около трети студентов, однако большая часть ответов раскрывала не основное содержание принципов, а основные положения этики взаимоотношений с инвалидами.

Высказывая мнение относительно видов образовательных учреждений, в которых могут обучаться дети с ОВЗ, студенты в большинстве случаев (75,7%) отвечали, что данная категория детей должна получать образование в специальных школах или классах. 15,6% студентов отметили возможность обучения лиц с ОВЗ в массовых школах, 8,7% считают, что необходимо исходить из анализа конкретной ситуации развития ребенка и степени тяжести дефекта при определении типа образовательного учреждения.

Ранжирование условий, определяющих возможность совместного обучения детей с условно нормативным и нарушенным развитием, показало, что наиболее значимыми с точки зрения опрашиваемых являются: наличие специальных условий архитектурной среды, материально-техническое оснащение и наличие специалистов, владеющих знаниями о специфике работы детей с ОВЗ. Менее значимыми выступают условия индивидуального подхода к детям с ОВЗ, степень тяжести дефекта и готовность окружающих к контактам с людьми, имеющими нарушения в развитии.

Аргументируя положительные моментыинклюзии опрашиваемые отмечали формирование адекватного отношения к людям с ОВЗ, расширение сферы общения инвалидов, возможность получения цензового образования. Оценивая возможные негативные последствия инклюзии большая часть респондентов отмечала возможности возникновения конфликтных ситуаций, проявления агрессивных эмоций по отношению к лицам с ОВЗ со стороны детей с условно нормативным развитием, проблемы с овладением образовательными программами, отсутствие в массовых школах специальных условий для обучения лиц с ОВЗ, недостаточность знаний специалистов массовых школ о специфике работы с детьми с ОВЗ.

При прогнозировании характера изменений жизни ребенка с ОВЗ при условии обучения его в условиях инклюзии 88,3% опрошенных отметили повышение потенциальных возможностей детей, возможность найти сферу применения имеющихся способностей и особенностей, возможности будущего трудоустройства. Почти все эти респонденты отмечали, что позитивные

достижения возможны только при организации специальной работы с детьми с ОВЗ.

11,7% респондентов негативно оценили возможные изменения жизни ребенка с ОВЗ. В качестве основных причин этого отмечали необходимость длительной, иногда пожизненной, коррекционной и реабилитационной работы с детьми, необходимость в значительных дополнительных затратах, невозможность исправления дефектов, обусловленных нарушениями центральной нервной системы. Большая часть данных респондентов имеет более близкий опыт общения с лицами с ОВЗ в силу профессиональной деятельности. Отдельныереспонденты имеют собственных детей с теми или иными вариантами нарушенного развития.

Проанализировав представления студентов о специфике инклюзивного образования можно сделать следующие выводы:

В целом студенты имеют обобщенные представления об инклюзивном образовании, в большей степени знания о специфике инклюзии сформированы у тех студентов, кто имел непосредственный практический опыт взаимодействия с лицами с ОВЗ, в том числе на учебных и производственных практиках. Однако представления об инклюзивном образовании нуждаются в уточнении, конкретизации и систематизации.

Взгляды студентов на вопросы инклюзивного образования отражают сложившиеся в обществе позиции по двойственному отношению к людям с ОВЗ, в том числе и к системе инклюзивного образования. Студенты способны оценить достоинства и недостатки сложившейся на сегодняшний день ситуации совместного обучения детей с ОВЗ с условно нормативно развивающимися сверстниками, способны аргументировать собственные позиции и точки зрения, исходя из имеющихся знаний.

Большинство студентов высказывают положительное или нейтральное отношение к процессам инклюзии. Незначительная часть студентов испытывает негативные эмоции в отношении инклюзивных процессов.

Следует организовать специальную работу со студентами с целью углубления представлений о понятии, условиях, требованиях, основных подходах инклюзивного образования. это должно стать одним из компонентов готовности будущих специалистов к работе в условиях системы инклюзивного образования.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. - №1. – С. 83-91.

2. Гребенникова Е.В. Психологическая готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования / Е.В. Гребенникова, Е.Ю. Закотнова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. - №3(156). – С. 34-36.

3. Кучерявенко И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности / И.А. Кучерявенко // Молодой ученый. – 2011. - №12. – Т. 2. – С. 60-62.

4. Пронина Н.А. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла / Н.А. Пронина // Молодой ученый. – 2014. - №7. – С. 287-289.

5. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.

6. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В.В. Хитрюк // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. - №1-1. – С. 80-84.

7. Черкасова С.А. Система подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования / С.А. Черкасова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011 г., г. Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С. 221-223.

© О.С. Назаревич

АДАПТАЦИЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Романенкова Дарья Феликсовна,
кандидат педагогических наук, доцент,

начальник Регионального учебно-научного центра
инклюзивного образования
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»
г. Челябинск, Россия
e-mail: droman@csu.ru
Романович Наталья Анатольевна,
психолог Регионального учебно-научного центра
инклюзивного образования
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»
г. Челябинск, Россия
e-mail: roman_na@csu.ru

Аннотация. В статье раскрыты особенности адаптации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья к условиям профессионального образования, охарактеризованы возможности и специфика использования дистанционных образовательных технологий в этом процессе. Представлены опыт и технологии работы Челябинского государственного университета по реализации образовательно-адаптационной программы довузовской подготовки.

Ключевые слова: инклюзивное профессиональное образование, образование, адаптация, дистанционные образовательные технологии, образовательно-адаптационная программа.

ADAPTATION OF DISABLED PERSONS AND PERSONS WITH DISABILITIES TO THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION USING DISTANCE EDUCATION TECHNOLOGIES

Romanenkova Darya,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,Head of Regional
Educational and Scientific Center of Inclusive Education
Chelyabinsk State University
Chelyabinsk, Russia
Romanovich Natalia,
Psychologist of Regional Educational and Scientific Center
of Inclusive Education
Chelyabinsk State University
Chelyabinsk,Russia

Abstract. The article reveals thepeculiarities of adaptation of disabled people and people with limited health abilities to conditions of professional education, the opportunities and specifics of the use of distance learning technologies in the process are described. The experience and technology work of Chelyabinsk State University for the implementation of educational and adaptation program of pre-university training areillustrated.

Key words: inclusiveprofessional education, adaptation,distance educational technologies, educational and adaptation program.

Одним из требований, предъявляемых сегодня государством и системой образования Российской Федерации к образовательным организациям профессионального образования, реализующим принципы инклюзии, является взаимная адаптация всех сторон и участников образовательного процесса. С одной стороны, обучающиеся, которые получили среднее образование в школах, в том числе специальных, должны адаптироваться к новым условиям инклюзивного обучения в учебном коллективе. С другой стороны, образовательная организация, ее образовательные программы, технологии и средства обучения, материальная база, то есть вся его образовательная среда должны быть адаптированы к потребностям обучающихся инвалидови обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Естественному процессу адаптации в условиях профессионального образованияданной категории лиц препятствует ряд факторов. Нарушения здоровья обучающегося являются первичным и очевидным фактором физической дезадаптации в случае отсутствия привычных и адекватных его физическому состоянию условий пребывания и учебы в образовательной организации. Наличие специфического индивидуального социального опыта мешает успешному и полноценному освоению им необходимых компетенций наравне с другими обучающимися. Фактор социальной дезатаптации приводит к трудностям в общении и приобретении знаний.Информационная дезатаптация в той или иной степени связана с нарушением концентрации внимания, коммуникативной способности, узостью доступного информационного пространства. К когнитивной дезаптации следует отнести недостаточные знания, умения и навыки, которые необходимы для поступления и учебы в образовательной организации профессионального образования и которые довольно часто не в полной мере сформированы на школьном этапе образования [1].

Адаптация инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья к условиям профессионального образования может осуществляться как до поступления в образовательную организацию, так и на начальном этапе обучения. Адаптация к условиям профессионального образования перед началом учебы реализуется через такие формы работы, как специальная подготовка на базе образовательной организации профессионального образования, подготовительное отделение вуза, дистанционная довузовская подготовка, профориентационная дополнительная образовательная программа[3]. Адаптация в процессе обучения реализуется путем освоения обучающимися с инвалидностью и обучающимися с ограниченными возможностями здоровья специальных адаптационных дисциплин (модулей), являющихся элементом адаптированной образовательной программы профессионального образования и способствующих профессиональной и социальной адаптации этих обучающихся, самоорганизации учебной деятельности, позволяющих корректировать индивидуальные нарушения учебных и коммуникативных умений, в том числе с помощью информационных и коммуникационных технологий [2].

Каждая из рассмотренных форм адаптации может быть реализована с использованием дистанционных образовательных технологий. Необходимость в их использовании вызвана тем, чтов практике организации обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья приходится иметь дело не только с различным уровнем знаний, умений и навыков, но и с различными нарушениями жизненных функций, трудностями приезда к месту учебы, а также с возникающей часто необходимостью прерывать учебу по состоянию здоровья, в том числе на длительный период.

Существенное преимущество применения в образовательном процессе дистанционных образовательных технологий для обучающихся инвалидов заключается в отсутствии жестких регламентированных требований к посещению занятий. Каждый для себя определяет удобное время, место учебы, удобный темп работы, исходя из своих индивидуальных возможностей. Такая форма обучения обеспечивает доступность в получении профессионального образования, устраняются разного рода организационные барьеры, ограничивающие доступ людей к источникам знаний.

Особенностью применения дистанционных образовательных технологий, в том числе и при обучении инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, является не столько то, что представление и обмен учебной информацией осуществляется преимущественно с помощью средств

телекоммуникаций, а то, что дистанционное обучение меняет содержание всех элементов учебного процесса. Происходит модификация модели образовательного процесса: в ее основе лежит сотрудничество в учебной деятельности. При этом стимулируются значимые для адаптации и социализации данной категории лиц процессы саморазвития, самореализации, самоидентификации, усиливаются рефлексивные процессы. Обучающиеся не только получают необходимыйобъем знаний, но и учатся самостоятельно их получать, что способствует развитию социально значимых качеств личности. Все это создает оптимальные психолого-педагогические, технологические условия для адаптации к будущему обучению в образовательной организации профессионального образования [4].

В Челябинском государственном университете адаптация к условиям вузовского обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья осуществляется как в процессе специальной годичной довузовской подготовки, так и в процессе реализации адаптированных образовательных программ высшего образования.

Остановимся подробнее на образовательно-адаптационной программе довузовской подготовки, которая осуществляется в течении учебного года в Региональном учебно-научном центре инклюзивного образования ЧелГУ. Ее целью является устранение барьеров, препятствующих обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в вузе путем их довузовской адаптации, подготовки к поступлению и дальнейшему инклюзивному обучению. Программа состоит из адаптационного и предметно-образовательного модулей. Результатами освоения предметно-образовательного модуля является повторение, закрепление, расширение и систематизация знаний, умений и навыков по общеобразовательным дисциплинам, необходимым для сдачи вступительных испытаний. Результатами освоения адаптационного модуля является формирование адаптационных компетенций, направленных на индивидуальную коррекцию учебных и коммуникативных умений, способствующих освоению образовательной программы высшего образования, социальной и профессиональной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Ежегодно через систему довузовской подготовки ЧелГУ проходят 10-15 человек, которые впоследствии поступают в ЧелГУ и другие вузы Челябинской области и России. Слушатели по своему усмотрению могут либо приходить на учебные занятия в аудиторию, либо подключаться к ним в

режиме on-line, самостоятельная работа осуществляется в режиме off-line в системе дистанционного обучения.

Для проведения занятий (вебинаров) в режиме on-line используется система Adobe Acrobat Connect Pro. Вебинары являются одной из организационных форм учебного процесса в дистанционной довузовской подготовке. Преподаватель ведет занятие, используя опорный конспект с ключевыми моментами изучаемого материала, записями и объяснениями. Применение специальных технических средств, таких как интерактивная доска у преподавателя и планшеты, ноутбуки у обучающихся, вебкамеры и микрофоны, позволяют эффективно проводить занятие. Использование такой технологии в дистанционном образовательном процессе инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья очень широко: проведение лекций с возможностью взаимодействия всех участников дистанционного обучения, семинаров, выступления с докладами и защита выполненных работ, проведение тренингов, организация коллективной работы.

Удаленные слушатели являются частью учебной группы, они видят преподавателя и материалы презентации, слышат выступление, могут задавать вопросы и получать на них ответы в чате или с использованием микрофона. За счет этих возможностей достигается эффект присутствия и полноценное взаимодействие между преподавателем, виртуальными слушателями и аудиторией. На начальном этапе работы преподаватель обеспечивает знакомство слушателей друг с другом, освоение ими азов межперсональной и групповой коммуникации, развитие умений участвовать в диалоге, вести дискуссию[5].

Самостоятельная работа осуществляется в режиме off-line в системе дистанционного обучения Moodle позволяет слушателю работать в удобном темпе, без жесткой привязки к определенным дням и часам недели, индивидуально настраивая представление учебного материала.Подбор и разработка учебных материалов производятся с учетом того, чтобы предоставлять этот материал в различных формах так, чтобы инвалиды с нарушениями слуха получали информацию визуально, с нарушениями зрения - аудиально (например, с использованием программ-синтезаторов речи) или с помощью тифлоинформационных устройств.

В дистанционной довузовской подготовке важно обеспечить сочетание индивидуальных и коллективных форм работы. Виртуальная учебная группа – это относительно постоянный учебный коллектив, который не должен быть лишь формальным объединением дистанционных слушателей. Важно

проводить учебные мероприятия, способствующие сплочению группы, направленные на совместную работу, обсуждение, принятие группового решения. Этот принцип имеет важнейшее воспитательное значение для социализации и успешной адаптации слушателя-инвалида или слушателя с ограниченными возможностями здоровья в коллектив сверстников и общество в целом.

Среди необходимых умений и знаний, позволяющих более успешно осваивать образовательные программы профессионального образования, использование дистанционных образовательных технологий в индивидуальной и коллективной учебной деятельности играет существенную роль, поэтому в процессе адаптации к условиям обучения важно в первую очередь научить слушателя эти технологии в своей учебной деятельности. Для этой цели в рамках освоения адаптационной дисциплины «Адаптивные информационные и коммуникационные технологии» программы довузовской подготовки или модуля «Технологии интеллектуального труда» адаптированной программы бакалавриата или специалитета изучаютсявозможности дистанционных образовательных технологий при обучении инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, особенности использования этих технологий в обучении, а также конкретные дистанционные технологии, применяемые в образовательной организации. Обучающиеся на практике осваивают регистрацию в системе дистанционного обучения, знакомятся с основными функциями, учатся работать с учебными материалами, тестами и заданиями для самостоятельной работы в системе дистанционного обучения, осваивают формы взаимодействия с преподавателем и другими обучающимися, а также технологию работы на онлайн-занятиях (интернет-лекциях и вебинарах и т.д.).

Использование в учебном процессе профессионального образования дистанционных образовательных технологий, способствующихдальнейшей успешной адаптации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения, требует соблюдения комплекса различных условий. Это и материально-техническое обеспечение, которое помимо стандартного оборудования и технических средств обучения включает и специальные средства обучения, икадровое обеспечение с учетом соответствующих компетенцийпедагогических кадров, участвующих в образовательном процессе. Преподаватель, осуществляющий дистанционное обучение, должен обладать профессиональнозначимыми качествами, быть ориентированным на развитие личности обучающихся, их способностей,

уметь решать образовательные задачи и обладать умением проектировать как свою деятельность, так и совместную деятельность с обучающимися. Он должен владеть информацией о психофизических особенностях обучающихся с инвалидностью и их влиянии на процессы восприятия и переработки информации, знать возможности и ограничения информационных и телекоммуникационных технологий в обеспечении их учебной информацией в доступной форме и осуществлять индивидуальный подход в предоставлении учебных материалов и формах контроля результатов обучения.

Таким образом, дистанционные образовательные технологии имеют большое значение для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: они могут служить как средством адаптации к условиям профессионального образования, так и формой адаптации образовательных программ профессионального образования.

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России по проекту №27.120.2016/НМ «Нормативно-методическое и организационно-аналитическое сопровождение развития инклюзивного среднего профессионального образования».

Список использованной литературы:

1. Мартынова Е.А. Социальная адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе формирования общекультурных компетенций при инклюзивном профессиональном образовании / Е.А. Мартынова // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: материалы Международного образовательного форума. Т.2. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2015. – С. 146-153.

2. Мартынова Е.А. Формирование адаптационных способностей студентов с ограниченными возможностями здоровья и студентов-инвалидов на основе адаптированных образовательных программ высшего образования / Е.А. Мартынова // EuropeanSocialScienceJournal. – 2014. - №8-2 (47). – С. 86-92.

3. Мартынова Е.А. Теория и практика довузовской подготовки инвалидов на современном этапе развития образования / Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. - №2; URL: http://www.science-education.ru/102-5721(дата обращения: 24.05.2016).

4. Романенкова Д.Ф. Особенности реализации профессиональных образовательных программ с применением электронного обучения,

дистанционных образовательных технологий с учетом условий обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья / Д.Ф. Романенкова // Современные проблемы науки и образования. 2013. №4; URL: www.science-education.ru/110-9841(дата обращения: 08.02.2015).

5. Романенкова Д.Ф. Психолого-педагогические и технологические основы профориентационной работы с абитуриентами-инвалидами в виртуальной образовательной среде / Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович // Педагогическое образование в России. – 2013. - №1.– С. 42-47.

© Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Самарцева Евгения Георгиевна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры технологий психолого-педагогического
и специального образования
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева»
г.Орёл, Россия
E-mail: evgeniyasamartceva@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрены основные условия профессиональной подготовки будущих педагогов к осуществлению инклюзивного образования детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональная готовность.

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION PRESCHOOL CHILDREN

Samartceva Evgeniya,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department

of Technologies of Psycho-Pedagogical and Special Education
«Orel State University»
Orel, Russia

Abstract. The article considers the basic conditions of professional training of future teachers for implementation of inclusive education of preschool children.

Key words: inclusive education, professional readiness.

Результаты экспериментальной апробации модели формирования профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию, которая был реализована в «Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева», позволили выделить ведущие организационно-педагогические условия, способствующие формированию у будущих педагогов профессиональной готовности к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста. Организационно-педагогические условия мы понимаем как характеристики образовательногопроцесса. На наш взгляд, логично выделить своего рода уровни организационно-педагогических условий исходя из того, по отношению к чему формулируются и соблюдаются условия.

Рассмотрим выделенные условия с точки зрения их обеспечения в процессе формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей. К первому уровню условий мы относим субъективные характеристики самого обучающегося – личностные условия.

Мотивация к деятельности по организации инклюзивного образования детей. Данное условие обеспечивается через формирование ценностного компонента готовности. В процессе обучения следует формировать у студентов устойчивую положительную направленность на освоение инклюзивной деятельности, глубокую личностную заинтересованность в осуществлении педагогической деятельности в условиях включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников. Это оптимально происходит посредством привлечения внимания студентов к насущным проблемам детей с особыми образовательными потребностями, посредством логичности изложения материала с последовательным подведением студента к осознанию важности, необходимости и, в определённой степени, неизбежности внедрения форм инклюзивного обучения детей, посредством анализа реальных примеров удачного включения детей с проблемами в общеобразовательный процесс. Наиболее эффективными приёмами в решении этого вопроса является анализ положительного опыта

инклюзивного образования (мнения опытных педагогов, мнения родителей детей с ООП, посещающих общеобразовательные учреждения, видеозаписи занятий с детьми и т.д.).

Базовая подготовленность обучающихся к освоению деятельности по инклюзивному образованию детей. Мы считаем, что формирование готовности к инклюзивному образованию должно накладываться на определённый уровень педагогических знаний и умений. С нашей точки зрения, логичнее начинать подготовку по указанному направлению со второго курса обучения педагогов, так как к этому периоду студенты уже овладевают основными знаниями дисциплин по дисциплинам общепрофессиональной подготовки. Им знакомы основные, отражающие сущность педагогической деятельности, организации педагогического процесса в общеобразовательных учреждениях, сформированы основные умения анализа педагогических процессов. В рамках изучения психологических дисциплин студенты усваивают особенности развития психики детей дошкольного возраста, основные психологические феномены и новообразования каждого возраста. Подобный набор знаний мы посчитали достаточным для вхождения в процесс формирования готовности к инклюзивному образованию дошкольников.

Ко второму уровню условий, способствующих формированию готовности педагогов к инклюзивному образованию детей, мы относим ресурсное обеспечение процесса обучения и характеристики педагогической деятельности по управлению процессом формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию – программно-методические условия.

Модульное построение процесса формирования готовности. На наш взгляд, именно модульные технологиипредоставляют возможности для планомерного формирования выделенных нами компонентов готовности: в рамках первого модуля – ориентировочного – обеспечивается погружение студентов в информационное поле инклюзии, формировали важные ценностные ориентации, направленность на инклюзивную деятельность. Второй модуль – аналитически-конструктивный позволяет соединить ценностный компонент готовности со знаниевыми заложить основы формирования технологического компонента: происходит накопление и расширение знаний об инклюзивном образовании, обеспечивается переход от репродуктивного способа усвоения знаний и аналитическому. Третий модуль – квазипрофессиональнный способствует усвоению способов и формированию опыта педагогической деятельности, необходимых для успешного осуществления инклюзивного обучения, разрешения возникающих

педагогических ситуаций, приёмов самостоятельного и мобильного решения педагогических задач, осуществления поисково-исследовательской деятельности. Кроме того, модульный принцип построения обучения позволяет выстроить четкую ременная организация процесса формирования готовности, избежать перенасыщенности занятий и длительных перерывов. Результативность формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста достигается за счёт определения и формирования компонентов профессиональной готовности в ходе освоения модулей.

Практическая ориентированность содержания подготовки педагогов на будущую инклюзивную деятельность. В рамках реализации предлагаемой нами модели формирования готовности к инклюзивному образованию сделан существенный акцент в сторону технологического компонента готовности посредством смещения направленности подготовки в сторону усвоения способ решения практических задач будущей инклюзивной деятельности. В процессе формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию детей следует последовательно и комплексно ориентировать их на выполнение определенных профессиональных действий, которые были заранее определены в виде требования к уровню освоения содержания подготовки.

Использование активных и интерактивных методов и форм обучения: проектирование, учебные дискуссии, проблемно-деятельностные игры, анализ производственных ситуаций и имитационное моделирование, решение ситуационных задач, эвристическая беседы, кейс-метод – позволяет представить профессиональный опыт, подлежащий усвоению обучающимися, в виде системы познавательных и практических задач. Содержание занятий характеризуется наличием системы целенаправленных и заранее продуманных действий и ролей, отражающих реально существующие проблемы практической деятельности педагогов инклюзивного образования. Включение в процесс подготовки практикума позволяет планомерно отрабатывать профессиональные умения.

К третьему уровню условий мы относим характеристики процедур и инструментов отслеживания готовности обучающихся – контрольно-оценочные условия.

Наличие обоснованных критериев и показателей для мобильной педагогической оценки уровня и успешности формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию детей. Отбор оценочных материалов для мониторинга динамики процесса формирования производился на основе

совокупности критериев и показателей готовности педагогов к инклюзивному образованию детей. Формулирование критериев и показательней готовности педагогов к инклюзивному образованию позволяет формировать готовность последовательно, заранее отбирая материал и методы обучения, обеспечивающие соответствие каждому из выделенных критериев. При наличии системы точных критериев и показателей готовности решение задач формирования у педагогов готовности к инклюзивному образованию детей реализуется последовательно через достижение ими в процессе подготовки соответствия выделенным критериям и показателям. Соответствие критериев оценки (потребностный, методологический, операциональный) компонентам готовности (ценностный, знаниевый, технологический) и модулям подготовки (ориентировочный, аналитически-конструктивный, квазипрофессиональный) позволяет добиться программной точности и интегративности подготовки, обеспечивает, с одной стороны, возможность последовательно (линейно) формировать и оценивать соответствие каждому критерию, с другой, контролировать процесс формирования готовности комплексно.

Использование рейтинг-контроля знаний и умений, получаемых в ходе обучения. При проведении оценивания мы посчитали целесообразным использовать рейтинг-контроль. При реализации рейтинг-контроля достигается поддержание постоянной обратной связи со студентами в усвоении учебного материала и принятие оптимальных решений в управлении качеством подготовки, а также индивидуализация обучения, стимулирование ритмичной самостоятельной работы студентов с учетом индивидуальных способностей и интересов. Осуществление постоянного контролирующего контакта преподавателя с обучаемыми в целях выявления степени совпадения фактического и запланированного результатов обучения позволяет осуществлять обратную связь и целенаправленно влиять на ход учебного процесса. Рейтинг-контроль позволяет придавать процессу формирования готовности к инклюзивному образованию мотивационно-рефлексивную направленность, обеспечивая студентов информацией для самоанализа подготовленности к осуществлению собственной профессиональной деятельности.

Обеспечение всех вышеперечисленных организационно-педагогических условий при формировании готовности позволила эффективно осуществить процесс подготовки педагогов к инклюзивному образованию детей в максимально короткие сроки с достижением оптимальных результатов, которые подтвердились в рамках контрольной фазы эксперимента. Мы можем

предположить, что соблюдение выделанных нами условий способствует успешному формированию готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста.

© Е.Г. Самарцева

ПРОГРАММА ОБУЧАЮЩИХ СЕМИНАРОВ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: «ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Тархова Галина Анатольевна,
директор МКОУ «Школа для детей с ОВЗ»
г.о. Балашиха, Россия
Курганова Елена Клавдиевна,
педагог-психологМКОУ «Школа для детей с ОВЗ»
г.о. Балашиха, Россия
Зайцева Юлия Александровна,
учитель-дефектологМКОУ «Школа для детей с ОВЗ»
г.о. Балашиха, Россия
Толмачева Наталья Александровна,
учитель-логопед МКОУ «Школа для детей с ОВЗ»
г.о. Балашиха, Россия
*E-mail:*tolmaheva.83@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыта тематика и содержание обучающих семинаров для учителей начальных классов, работающих с детьми с ОВЗ в условиях развития инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, учитель начальных классов, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, вариативное обучение, адаптированная программа.

THE PROGRAM OF SEMINARS FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS: «THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION»

Tarkhova Galina,
Headmaster of MKOU «School for children with disabilities»
Balashikha, Russia
Kurganova Elena,
Educational Psychologist of MKOU «School for children with disabilities»
Balashikha, Russia
Zaitseva Julia Alexandrovna,
Therapist Teacher of MKOU «School for children with disabilities»
Balashikha, Russia
TolmachevaNataliaAleksandrovna,
The Speech Therapist Teacher
of MKOU «School for children with disabilities»
Balashikha, Russia

Abstract. The article disclosed the subject matter and content of training seminars for primary school teachers working with children with disables in terms of development of inclusive education.

Key words: inclusive education, primary school teacher, a child with disabilities, variability training adapted program.

Цель реализации программы – повышение квалификации работников образовательных организаций через формирование новых профессиональных компетенций, обеспечивающих совершенствование механизмов предоставления образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях развития инклюзивного образования.

Планируемые результаты обучения – совершенствование профессиональных компетенций учителей начальных классов в вопросах обучения и коррекции нарушений развития детей с ОВЗ в условиях инклюзивной практики, заключающихся в умении разрабатыватьи реализовывать адаптированные образовательные программы на основе ФГОС для детей с ОВЗ.

Категория слушателей – учителя начальных классов общеобразовательных организаций.

Таблица 1

Тематическое планирование обучающих семинаров по направлению «Обучение детей с ОВЗ в условиях развития инклюзивного образования»

№ п/п	Наименование разделов	Формы контроля
1.	**Общие вопросы обучения и воспитания детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде**	
1.1	Основные нормативно-правовые регламенты (международные, федеральные, региональные), регулирующие получение образования детьми с ОВЗ	
1.2	Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года и Федеральные государственные образовательные стандарты об обучении детей с ОВЗ	
1.3	Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении	
1.4	Методологические основы реализации инклюзивного образования на современном этапе развития общества	Контрольная работа №1
1.5	Психолого-педагогическая характеристика субъектов инклюзивного образования	
1.6	Психолого-педагогическое сопровождение субъектов инклюзивного образования	
2.	**Предупреждение и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников**	
2.1	Выявление трудностей в процессе овладения чтением и письмом младших школьников. Виды нарушений	Контрольная работа №2
2.2	Предупреждение и коррекция дисграфиии и дизорфографии у младших школьников	
2.3	Основы коррекционной работы по исправлению дислексии	
3.	**Обеспечение вариативного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья**	
3.1	Организация образовательного пространства ребенка с ограниченными возможностями здоровья	Контрольная работа №3
3.2	Особенности освоения программ обучения младших школьников с ограниченными	

	возможностями здоровья	
3.3	Проектирование рабочих учебных программ для детей с особыми образовательными потребностями	
Итоговая аттестация		Защита итоговой практико-значимой работы

Общая характеристика программы.

Программа постоянно действующих семинаров «Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях развития инклюзивного образования» предназначена для учителей начальных классов образовательных организаций. Указанная категория слушателей непосредственно участвует в оказании образовательных услуг детям с ОВЗ стихийно или по рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) интегрированным в среду нормально развивающихся сверстников. Следовательно, возникает необходимость подготовки педагогов, способных качественно работать с детьми с ОВЗ в условиях развития инклюзивного образования в соответствии с законодательством Российской Федерации, с основополагающими Международными документами в области образования, провозглашающих принцип равных прав на образование детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

Цель программы: повышение квалификации через формирование новых профессиональных компетенций, обеспечивающих совершенствование механизмов предоставления образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях развития инклюзивного образования.

Реализация данной программы позволит решить следующие *задачи*:

- обеспечение знаний в области нормативно-правовых основ международного, федерального, регионального уровней, регулирующих получение образования детей с ОВЗ на современном этапе;

- ознакомление слушателей с инновационной практикой обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии – инклюзивным образованием.

- овладение слушателями технологией разработки адаптированной образовательной программы на основе оценки индивидуальных особенностей обучающихся.

Поэтому в программу включены следующие разделы: «Нормативные и правовые основы обучения детей с ОВЗ», «Общие вопросы обучения и воспитания детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде», «Предупреждение и коррекция нарушений чтения и письма у младших

школьников», «Обеспечение вариативного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья».

Актуальность программы.

Актуальность данной программы обусловлена необходимостью реализации федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ (приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. №1398 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ»). В образовательных организациях сформировалась потребность в педагогических кадрах, способных осуществлять качественное обучение детей с ОВЗ в условиях развития инклюзивного образования.

Формы занятий.

Реализация содержания программы предусматривает активную включенность слушателей в образовательный процесс: проведение лекционных занятий, в ходе которых слушатели познакомятся с подходами к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации инклюзивной практики, овладеют технологией разработки адаптированной образовательной программы на основе оценки индивидуальных особенностейобучающихся; обсудят проблемы, возникающие при внедрении инклюзивного образования. Также слушателям будут предложены различные ситуации из практики работы с детьми с особыми образовательными потребностями для анализа и поиска путей решения возникающих трудностей.

В ходе самостоятельной внеаудиторной работы слушателям предстоит подробно изучитьдокументы в области нормативно-правового обеспечения обучения детей с ОВЗ, ФГОС для детей с ОВЗ, принципы инклюзивного образования, психологические особенности детей с ОВЗ, методики по выявлению и коррекции нарушений процесса чтения и письма у младших школьников, модель междисциплинарного взаимодействия по сопровождению ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Требования к уровню подготовки слушателей.

Обучение на семинарах предполагает усвоение учебного материала на уровне понимания современных требований к формируемым профессиональным компетенциям контингента слушателей.

В результате освоения обучающей программы слушатели должны:

знать:

- методологию ФГОС для детей с ОВЗ;
- основы инклюзивного образования;

- психологические особенности детей с ОВЗ;

уметь:

- выбирать адекватные методы и приемы обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивной практики;

- разрабатывать адаптированную образовательную программу на основе оценки индивидуальных особенностей обучающихся.

Планируемые результаты обучения.

В результате обучения слушатель овладеет следующими компетенциями:

общекультурные компетенции:

- способностью самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, расширять и углублять свое научное мировоззрение;

- способностью и готовностью применять знания о современных методах исследования, оценивать результаты исследований;

- способностью анализировать, синтезировать и критически резюмировать информацию;

- способностью демонстрировать знания фундаментальных и прикладных наук,

- способностью ориентироваться в постановке практических задач и определять, каким образом следует искать средства их решения;

- готовностью к использованию различных форм презентации результатов практической деятельности;

в области коррекционно-педагогической деятельности:

- способностью проектировать, реализовывать процессы образования, реабилитации, социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ с использованием инновационных технологий;

- готовностью к осуществлению координации деятельности работников сфер образования, здравоохранения и социальной защиты, организации взаимодействия с родителями, социальными партнерами при решении актуальных коррекционно-педагогических задач;

- способностью проектировать коррекционно-образовательное пространство в инклюзивных формах;

- способностью моделировать и осуществлять психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ;

Условия реализации программы.

Материально-техническое обеспечение очного модуля определяется предоставлением слушателям для лекционных занятий аудитории с видеотехникой и мультимедийным оборудованием для презентационных материалов с программным обеспечением (программы для проигрывания DVD, просмотров фильмов, презентационных слайдов).

Система оценки качества освоения программы.

Промежуточный контроль осуществляется в форме письменных контрольных работ по темам: «Методологические основы реализации инклюзивного образования на современном этапе развития общества», «Выявление трудностей в процессе овладения чтением и письмом младших школьников. Виды нарушений», «Особенности освоения программ обучения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья».

Итоговый контроль проводится в форме защиты итоговой практико-значимой работы слушателя по теме «Адаптированная образовательная программа по русскому языку для ребёнка с ОВЗ».

Рассмотрим *программное содержание*.

1. Общие вопросы обучения и воспитания детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде.

1.1 Лекция. Основные нормативно-правовые регламенты (международные, федеральные, региональные), регулирующие получение образования детьми с ОВЗ.

Международные конвенции и декларации: «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования», 14.12.1960 г., Генеральная конференция Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки в культуры (ЮНЕСКО); «Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.; «Конвенция о правах инвалидов» – резолюция 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13.12.2006 г.

1.2 Практическое занятие. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 г. и Федеральные государственные образовательные стандарты об обучении детей с ОВЗ.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 г. и Федеральные государственные образовательные стандарты об обучении детей с ОВЗ. Статьи Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 г., регламентирующие права детей с ОВЗ и инвалидов на получение образования, и особенности их применения в условиях общеобразовательных организаций и

общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы.

Анализ проблемы дискриминации в образовании и необходимости создания единых подходов к организации процесса обучения для всех детей.

Изучение нормативных документов РФ, отражающих гарантии прав на получение равного, бесплатного и доступного образования.

*1.3 Самостоятельная внеаудиторная работа.*Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении.

Изучение теоретических моделей интегрированного и инклюзивного образования для детей с различными нозологиями. Отличие понятий «интеграция» и «инклюзия», некоторые аспекты содержания и организации педагогического процесса в условиях инклюзивного и интегрированного образовательного учреждения, опыт педагогов-практиков.

Анализ проблем во взаимоотношениях здоровых детей и детей с нарушениями в развитии.

1.4 Лекция. Методологические основы реализации инклюзивного образования на современном этапе развития общества.

Понятие инклюзивного образования. Исторические аспекты получения образования детьми с ОВЗ. Современные подходы к образованию детей с ОВЗ в России.

Анализ принципов инклюзивного образования. Разграничение понятий «интеграция» и «инклюзия».

Контрольная работа №1.

1.5 Самостоятельная внеаудиторная работа. Психолого-педагогическая характеристика субъектов инклюзивного образования.

Изучение литературы, актуализация имеющихся знаний в области психологических особенности детей с парциальной недостаточностью отдельных компонентов психической деятельности, детей с различными вариантами искаженного развития, детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Специальная профессиональная компетентность педагога в инклюзивном образовании. Семья ребёнка с ОВЗ, формы работы с ней.

1.6 Практическое занятие. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов инклюзивного образования.

Основные понятия и принципы психолого-педагогического сопровождения. Основные этапы и особенности психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса. Общая технология деятельности школьного психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк).

Организация психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) в образовательном учреждении.

Заполнение педагогического представления на учащегося.

2.Предупреждение и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников.

2.1 Лекция. Выявление трудностей в процессе овладения чтением и письмом младших школьников. Виды нарушений.

Психологические и речевые предпосылки возникновения нарушений в овладении чтением и письмом. Анализ трудностей, препятствующих усвоению учебного материала. Виды нарушений.

Контрольная работа №2.

*2.2 Практическое занятие.*Предупреждение и коррекция дисграфиии и дизорфографии у младших школьников.

Симптоматика дисграфии и дизорфографии. Методика коррекции дисграфиии и дизорфографии у младших школьников.

Подбор упражнений, направленных на предупреждение и коррекцию нарушений письма.

2.3 Самостоятельная внеаудиторная работа. Основы коррекционной работы по исправлению дислексии.

Качественная характеристика чтения обучающихся с дислексией. Коррекция дислексии, обусловленной преимущественно несформированностью устной речи. Коррекция дислексии, обусловленной преимущественно несформированностью зрительных функций.

Анализ рекомендованной литературы по данной проблематике. Подбор упражнений, направленных на предупреждение и коррекцию нарушений чтения.

3. Обеспечение вариативного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

3.1 Лекция. Организация образовательного пространства ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Определение специальных условий, необходимых ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Взаимодействие учителя начальных классов с администрацией, специалистами, осуществляющих сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Работа с семьей особого ребенка.

Модель междисциплинарного взаимодействия по сопровождению ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Контрольная работа №3.

3.2 Самостоятельная внеаудиторная работа. Особенности освоения программ обучения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Специфические трудности, испытываемые детьми с ОВЗ в процессе обучения. Пути преодоления школьного неблагополучия. Технология планирования индивидуального образовательного маршрута обучающихся с ОВЗ.

Анализ литературы, описывающей типичные затруднения, характерные для ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

3.3 Практическое занятие. Проектирование рабочих учебных программ для детей с особыми образовательными потребностями.

Специфика содержания рабочей учебной программы для ребенка с особыми образовательными потребностями в структуре Основной образовательной программы начального общего образования (по требованиям ФГОС нового поколения). Структура рабочей учебной программы. Особенности предъявляемых требований к овладению программным материалом. Система контроля и оценивания деятельности обучающегося.

Итоговая аттестация: защита итоговой практико-значимой работы.

Тема «Адаптированная образовательная программа по русскому языку для ребёнка с ОВЗ».

Итоговая практико-значимая работа выполняется в форме письменной работы по разработке адаптированной образовательной программы по русскому языку для ребёнка с ОВЗ на основе оценки индивидуальных особенностей обучающегося. Слушатель самостоятельно выбирает форму отклоняющегося развития ребенка из личной педагогической практики. Программа составляется на один учебный год.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» http://mon.gov.ru

2. Азова О.И. Диагностика и коррекция письменной речи у младших школьников. – М.: ТЦ Сфера, 2011.

3. Ахутина Т.В. Профилактика и преодоление трудностей в обучении на раннем этапе: методическое пособие / Т.В. Ахутина, Т.Ю. Хотылева, О.Г. Галактионова. – М.: В.Секачев, 2013.

4. Вильшанская А.Д. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребёнка / А.Д. Вильшанская, М.И. Прилуцкая, Е.М. Протченко. – М.: Генезис, 2012.

5. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. + CD-диск / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015.

6. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие / Под ред. М.С. Староверовой – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2014.

7. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / Авт.-сост. А.А.Наумов, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. – Волгоград: Учитель, 2012.

8. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальной школы / Под ред. Е.В. Самсоновой. – М.:МГППУ, 2012.

9. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: Пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И.Н. Садовникова. – М.: ПАРАДИГМА, 2013.

10. Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: ГЕНЕЗИС, 2011.

Интернет-ресурсы

1. http://mon.gov.ru сайт Министерства и образования Российской Федерации.

2. http: //inclvsive-edv.ru сайт института проблем инклюзивного образования

3. http: //herzen.spb.ru сайт Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

© Г.А. Тархова, Курганова Е.К., Ю.А. Зайцева, Н.А. Толмачева

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ АДАПТИВНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Тимохина Татьяна Васильевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель директора по научной работе
Ресурсного центра педагогического образования Московской области
г.о. Орехово-Зуево, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются различные аспекты профессиональной подготовки специалистов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностямив России и за рубежом. Приведены причины, мешающие интеграции инклюзивного образования в образовательную систему.

Ключевые слова: специалист, профессиональная подготовка, дети с особыми адаптивными возможностями, инклюзивное образование.

ON THE ISSUE OF TRAINING OF SPECIALISTS TO WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL ADAPTIVE FEATURES

TimokhinaTatyana,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Deputy Director on Scientific Work
Resource Center of Pedagogical Education in Moscow Region
Orekhovo-Zuyevo, Russia

Abstract . This article discusses the various aspects of the training of specialists to work with children with special adaptive capabilities in Russia and abroad. Presents the factors hindering the integration of inclusive education in the educational system.

Key words: expert training, children with special adaptive features, inclusive education.

Одним из механизмов повышения социального статуса, защищенности детей с особыми адаптивными возможностями, расширения возможностей социализации, формирования предпосылок для интеграции каждого ребенка в современное общество, является обучение их в инклюзивных образовательных

учреждениях. В условиях современного общества это достаточно перспективная форма для участия в образовательном процессе всех детей, которая может удовлетворить образовательные потребности,независимо от диагноза ребенка.

Проблемы, возникающие в связи с особыми адаптивными возможностями и особыми адаптивными образовательными потребностями детей разных возрастных категорий, раскрывают научные исследования А.Г. Асмолова, Л.В. Ващенко, JI.С. Выготского, Н.В. Даниленко, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, К. Хорни и др.

Исследования процесса адаптации к социуму ребенка с особыми адаптивными возможностями нашли отражение в трудах Т.А. Власовой, М.А. Галагузовой, В.П. Гудонис, И.А. Дворянчиковой, И.В. Нагаевой, В.П. Павловского и др.

Развитие детей с особыми адаптивными возможностями здоровья и особенности их реабилитации и коррекции рассмотрены в работах Л.И. Акатова, Л.И. Аксеновой, Б.Г. Ананьева, С.А. Беличевой, А.И. Дьячкова, Б.П. Пузанова, Е.А. Ямбург др. Исторический аспект развития инклюзивного образования в России и за рубежом и отражен в исследованиях Н.С. Грозной, Л.В. Голубевой, Н.Н. Малофееваи др. Интеграция детей с особыми адаптивными возможностями в образовательную среду раскрываются в работах Т.В. Кожекиной, Е.В. Ковалева, Л.М. Крыжановской, Г.Ф. Кумариной, Э.К. Наберушкиной, О.А. Степановой, Е.Р. Яроской-Смирновой и др. Профессиональная деятельность педагогов в процессе интеграции детей с особыми адаптивными возможностями в общество и подготовка специалистов к работе с данной категорией детей освящены в трудах В.Г. Бочаровой, Т.М. Ковалевой, В.П. Павловского, Б.П. Пузанова, В.В. Рубцова, Е.Г. Самарцевой, В.Ф. Тенищева, А.Я. Чигириной, В.В. Хитрюк, D. Atay, D. Piblsи др. Возможности развития образовательной среды учебных заведений, пригодных для инклюзивного образования исследовали А.А. Вербицкий, Л.В. Голубева, Е.Е. Деев, А.И. Дьячков, И.Т. Ивошина, Е.В. Ковалев, А.К. Маркова, Т.А. Михайлова, И.А. Нагаева, Л.Е. Олтаржевская, В.В. Рубцов, А.В. Мудрик, Т.И. Шульга и др.

Несмотря на достаточно большое количество работ поистории и теории инклюзивного образования в нашей стране и за рубежом, теории и методике интеграции детей с особыми адаптивными возможностями в инклюзивные дошкольные, школьные и высшие образовательные учреждения, рассмотрению вопросов инклюзии в системе профессиональной подготовки специалистов к

работе с детьми с особыми адаптивными возможностямив условиях инклюзивной образовательной среды, уделялось по настоящее время недостаточное внимание.

Инклюзия становится одной из примечательных черт современной жизни общества в целом. Люди с особыми адаптивными возможностями с каждым годом проявляют все большую активность в социальной жизни. Они учатся, работают, участвуют в паралимпийских играх, всемирном движении инвалидов, социальных акциях и флэш-мобах, демонстрируя свою стойкость и самообладание членам общества, принадлежность и необходимость современному обществу в целом.

Инклюзия, по определению С.В. Алехиной, «…является социальной концепцией, которая предполагает однозначность понимания цели – гуманизация общественных отношений и принятие права лиц с ограниченными возможностями на качественное совместное образование. Инклюзия в образовании – это ступень инклюзии в обществе, одна из гуманитарных идей его развития. Развитие инклюзивного образования – не создание новой системы, а качественное и планомерное изменение системы образования в целом» [1, 65].

Инклюзия предполагает изменение системы образования в целом и принятие ребенка с особыми адаптивными возможностями на уровне всей образовательной системы: дошкольной, школьной, послешкольной. Такая система должна учитывать потребности всех детей: детей с нормальным развитием и детей с физическими, психическими отклонениями от нормы, детей с нарушением общения, испытывающих трудности из-за языковых барьеров, детей разных этнических групп, полов, возрастов, которые получают образование вместе.

Исследование зарубежных научных и научно-популярных источников показало, что инклюзия в системе профессиональной подготовки специалистов в настоящее время активно развивается в Австралии, Англии, Бельгии, Германии, Голландии, Греции, Дании, Ирландии, Исландии, Испании, Италии, Португалии, Соединенных Штатах Америки, Франции.

В настоящее время за рубежом инклюзия в системе профессиональной подготовки специалистов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями развивается как подготовка специалистов инклюзивной сферы с помощью повышения квалификации педагога, имеющего базовое образование и достаточный педагогический опыт; через базовую подготовку специалистов инклюзивной сферы в вузах.

Подготовка специалистов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями на специально организованных курсах используется в Германии, Голландии, Греции, Испании, Ирландии, Франции. Требования к кандидатам на получение специального образования достаточно высоки. Т.В. Егорова [2], рассматривая специальное образование за рубежом, отмечает: «Во многих странах для того, чтобы стать специальным педагогом, прежде необходимо получить базовое педагогическое образование. В Испании, например, подготовка специального педагога после университетского образования длится 1-3 года. В некоторых странах существует и базовая подготовка специального педагога. В Ирландии и Голландии требуется, чтобы педагог, желающий приобрести специальное педагогическое образование, работал в специальном учебном заведении... Во Франции учитель не может получить образование специального педагога, если не проработал в массовой школе 3-х лет, а в Греции – до 5-ти лет» [2, 55].

Подготовка специалистов инклюзивной сферы в высших учебных заведениях (университетах) организуется обычно после получения университетского образования. Будущий специалист по работе с детьми в условиях инклюзивной среды в Англии должен проучиться минимум 1 год, в Германии – 8 семестров теоретических занятий, 2 года педагогической практики.

Курсы подготовки специалистов инклюзивной сферы организуются в различных направлениях. Изучая подготовку французских специалистов, Т.В. Егорова отмечает: «Во Франции курсы организуются по 6 категориям детей с особыми нуждами: 1) с нарушениями слуха, 2) с нарушениями зрения, 3) с физическими недугами, 4) с проблемами психологического характера, 5) с трудностями в учебе учащихся начальной школы, 6) проблемы подростков. Удостоверение, выданное после завершения курсов, предоставляет право работать в одном из указанных участков специального воспитания» [2, 55].

Целесообразно отметить, что не все, даже хорошо развитые европейские страны, поддерживают идею инклюзивно ориентированного образования. Так, в Бельгии диплом специального педагога не требуется, и, как следствие, отсутствует система специальной подготовки. В странах, где подготовка специалистов осуществляется, встречаются проблемы теоретического, экономического, социального характера, с которыми сталкивается специалист в инклюзивном образовательном учреждении.

В настоящее время инклюзивное образование в России развивается недостаточно целенаправленно и поступательно. Оно широко представлено в

крупных городах: Москва, Санкт-Петербург. Активно и на наш взгляд более успешно инклюзия развивается в Белоруссии, Казахстане, где ведутся серьезные научные исследования, большое количество детей-инвалидов обучается по инклюзивным программам.

В Центральном регионе России, небольших городах и областных центрах, инклюзивное образование в настоящее время развивается в недостаточной мере, находится только в процессе становления. Это обуславливается множественными объективными и субъективными причинами. Дети с особыми адаптивными возможностями зачастую «не вписываются» в систему общеобразовательных учреждений Российской Федерации. Проведенное исследование и многолетний опыт работы позволило выделить ряд причин, по которым инклюзивное образование не может быть в настоящее время интегрировано в систему образовательных учреждений России [3].

Прежде всего, это причины *законодательно-управленческого характера*:

- недостаточная законодательная разработанность нормативно-правовой базы, регулирующей интеграцию детей с особыми адаптивными потребностями в образовательные учреждения общего типа;

- недостаточная регламентация системы образования с учетом особых образовательных потребностей;

- отсутствие адекватного управленческого механизма для должной социальной адаптации в образовательной среде;

- отсутствие гибкой системы вариативного образования в России.

К причинам *социально-психологического характера* целесообразно отнести:

- нежелание остальных детей, получающих образование в инклюзивном образовательном учреждении, и их родителей замечать трудности, потребности и желания ребенка с особыми адаптивными возможностями;

- недостаточная информированность о социальной значимости и сущности инклюзии, вследствие чего, отсутствие психологической готовности детей с нормальным развитием и их родителей к восприятию «особого» ребенка;

- социальная незрелость со стороны всего общества, его неподготовленность к интеграции «особого» ребенка.

Существуют причины *социально-экономического характера*:

- недостаточное финансирование образовательных учреждений инклюзивной направленности;

- недостаточное финансирование педагогов инклюзивного образования, не позволяющее использовать инклюзивно ориентированное самообразование в качестве стимула;

- недостаточная обеспеченность процесса социальной адаптации инклюзивными средствами;

- отсутствие в образовательных учреждениях специальной адаптивной среды;

- недостаточное финансирование семьи ребенка для достойного его образования.

И, наконец, к причинам *педагогического характера* относятся:

- низкий уровень психологической готовности педагогов к командной работе в осуществлении индивидуального образовательного маршрута ребенка с особыми адаптивными возможностями;

- относительно, размыто определенные границы работы и ответственности каждого педагога, участвующего в осуществлении инклюзии;

- низкий уровень взаимодействия родителей и специалистов инклюзивной сферы;

- высокая степень загруженности педагогов, влекущая нежелание участия в инклюзивной образовательной деятельности;

- отсутствие инклюзивной ориентированности в преподавании педагогических дисциплин;

- низкий уровень подготовленности образовательных учреждений: ВУЗов, школ, дошкольных учреждений к образованию детей с особыми адаптивными возможностями в рамках инклюзии [3].

То есть, существует проблема профессиональной подготовки путем получения образования или повышения квалификации специалистов по работе с детьми в инклюзивной сфере.

Таким образом, развитие инклюзивного образования в настоящее время является приоритетным направлением педагогики в Европе, Азии, Америке, Австралии. Система инклюзивного образования в России начинает развиваться, проходя первоначальный этап становления и принятия инклюзии социумом. Более развитым инклюзивное образование можно считать в крупных городах РФ. В настоящее время можно заметить положительные тенденции, которые намечаются в развитии разных направлений инклюзивного образования регионов. Инклюзия в системе профессиональной подготовки специалистов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями развивается как в нашей стране, так и за рубежом. Развитие интеграционных процессов в системе

образования Российской Федерации повышает требования и к профессиональной подготовке и переподготовке специалистов инклюзивной сферы. Несмотря на наметившиеся в последние годы положительные тенденции, направление подготовки специалистов инклюзивной сферы с помощью повышения квалификации педагога, имеющего базовое педагогическое образование и достаточный педагогический опыт работы в инклюзивной сфере, развито недостаточно. Не учитывается инклюзивный аспект в дальнейшей работе в образовательных учреждениях при подготовке специалистов-предметников (учитель русского языка и литературы, учитель математики, учитель иностранного языка, учитель физкультуры и др.). Критериально-оценочной готовности специалистовинклюзивной сферы, эффективному взаимодействию с целью оптимизации образования, будет посвящен следующий параграф.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» [Электронный ресурс] / С.В. Алехина, В.К. Зарецкий // Психолого–педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – 2010. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/pdf.

2. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями : учебное пособие / Т.В. Егорова. – Балашов : Николаев, 2002 – 80 с.

3. Тимохина Т.В. Инклюзивно ориентированное образование [Электронный ресурс] / Т.В. Тимохина // Интернет – журнал Науковедение. – 2014. – № 3. Режим доступа: http://naukovedenie.ru/PDF/153PVN314.pdf.

ТЬЮТОРСТВО КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тохметова Гаухар Масеновна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный университет имени Шакарима
г. Семей, Казахстан
E-mail: gauharbrilliant@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты содержание и направления подготовки педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательная среда.

TUTORING AS AN IMPORTANT FACTOR IN WORKING WITH STUDENTS IN THE INCLUSIVE EDUCATION

Tokhmetova Gaukhar,
Semei State University named after Shakarim,
Semei, Kazakhstan

Abstract. In the present article contentsanddirection of future teachers professional training in inclusive educational environment are described.

Key words: inclusive education educational, environment.

Инклюзивное образование (фр. inclusif – «включающий в себя», лат. include – «заключаю», «включаю») – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении.

Государство и общество пытаются в полной мере реализовать их право получения высшего профессионального образования. Основным документом социальной защиты и гарантией обеспечения прав людей с ограниченными физическими возможностями здоровья в области образования является Закон «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», где 5 статья гласит «О доступности и равных прав инвалидов, наряду с другими гражданами, на охрану здоровья, образование и свободный выбор рода деятельности, в том числе трудовой». Впервые в истории суверенного Казахстана в «Государственной программе развития образования до 2020 года» разработан реальный механизм инклюзивного образования, который подразумевает

вовлечение детей и взрослых с ограниченными возможностями (инвалидов) в общий образовательный процесс наравне с другими людьми.

Инклюзивное образование является одним из процессов трансформации системы образования, ориентированным на формирование условий доступности качественного образования для всех. Оно предполагает включение детей с особыми образовательными потребностями независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностейв общеобразовательную среду, устранение всех барьеров для получения ими качественного образования, их социальнуюадаптацию и интеграцию в социум.

Развитие инклюзивногообразования с конца прошедшего столетия стало ведущим ориентиром образовательной политики многих развитых стран мира: США, Великобритании, Дании, Испании, Финляндии, Германии, Италии, Австралии и др. Дети с психофизическими нарушениями и отставаниями в развитии в этих странах успешно обучаются совместно с нормальными сверстниками в общеобразовательных организациях, в которых для их развития и социальной адаптации созданы соответствующие психолого-педагогические условия. («Совершенствование образования» (Improving Education. The Promise of Inclusive Schools) Национального Института совершенствования городского образования США, «Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах» (SueStubbs. Inclusive Education Where The refew 3 resources, 2002) и др.

Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования разработаны согласно основополагающим международным документам в области прав человека, с учетомтенденций и достижениймировой практики в сфере образования иприоритетных задач развитияказахстанскойсистемы образования.

На сегодняшний день в Казахстане доминирует инклюзивное образованиев отношении лиц с ограниченными возможностями, предусматривающее совместное обучение и равный доступ с иными категориями обучающихся.

В 2015 г. было выявлено 141 952 детей с ограниченными возможностями в развитии в возрасте от рождения до 18 лет, или 2,8% от общего числа детского населения. Из них школьного возраста – 94 266 детей. Выявление детей с ограниченными возможностями составляет 2,8% в сравнении с мировым показателем 7-12%.

В настоящее время в 30,5% школ созданы условия для инклюзивного обучения 27%детей с ограниченными возможностями.

В вузах количество студентов с ограниченными возможностями составляет 570 чел. Из них имеют инвалидность 1 группы – 16 чел., 2 группы – 88 чел., 3 группы – 466 чел.

По обеспечению прав инвалидов на получение высшего образования, установлена квота приема в вузы в соответствии с постановлением Правительства РК от 28.02.2012 г. №26 (с 2012 г. размер квоты для инвалидов 1%, ранее – 0,5%).

В настоящее время в Казахстане сформированы определенные модели и накоплена практика построения системы инклюзивного образования.

Определяя принципиальные изменения в системе дошкольного, среднего общего, профессионального и дополнительного образования можно выделить следующие стратегические направления инклюзивного образования:

- совершенствование институциональной среды, обеспечивающей благоприятные условия для развития инклюзивного образования;
- формирование научно-педагогических основ и кадрового, учебно-методического потенциала для обеспечения доступностикачественного образованиялицамс особымиобразовательными потребностями;
- развитие системы ранней диагностики и коррекционно-педагогической поддержки детей дошкольного возраста;
- создание условии длясоциализации, профессионально-трудовой подготовки лиц с ограниченными возможностями;
- проведение научных исследований в области теоретического и методического обеспечения развития инклюзивного образования [1].

Создание среды, доступной для инвалидов, становится безусловным требованием к развитию вузов. Доступная среда существенно влияет на конкурентоспособность современного вуза. Вуз, закрытый для инвалидов, утрачивает общественный авторитет и проигрывает в соревновании за абитуриента. Но главным фактором развития доступности является осознание вузами своей социальной миссии.

Успешность образования студентов с ограниченными возможностями здоровья напрямую зависит от созданных в стенах образовательной организации условий инклюзивного обучения. И одного наличия в вузе архитектурной безбарьерной среды недостаточно. Должна быть организована современная система обучения по программам высшего образования лиц с

ограниченными возможностями здоровья, основанная на эффективной довузовской подготовке, профориентационной работе, интегрированном обучении, оснащении специальной техникой и программным обеспечением, тьюторском сопровождении, использовании дистанционных технологий и содействии трудоустройству [2].

Тьютор (англ. tutor – «наставник», «опекун»; лат. tueor – «наблюдаю», «забочусь») – новая специальность в нашем образовании. Понятие тьюторства пришло в Россию из Великобритании, где эта особая исторически сложившаяся педагогическая позиция обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования.

Тьюторство – практика, ориентированная на построение и реализацию персональной образовательной стратегии, учитывающей личный потенциал человека, образовательную и социальную инфраструктуру и задачи основной деятельности.

Таким образом, тьюторское сопровождение заключается в организацииобразовательного движения, которое строится на постоянном рефлексивном соотнесении его достижений с интересами и устремлениями [3].

Тьютор или сопровождающий педагог, осуществляющий тьюторские функции, на первых этапах обучения студента с ограниченными возможностями здоровья, выступает в роли проводника для студента с ограниченными возможностями в образовательном пространстве высшего учебного заведения. Тьютор для студента с ограниченными возможностями – это: наставник; посредник; человек, который научит самостоятельно решать проблемы (переводить их в задачи); Содержание и специфика деятельности тьютора со студентами с ограниченными возможностями здоровья обуславливается многими факторами, в том числе: спецификой нарушений развития студента; уровнем его активности; степенью готовности высшего учреждения к инклюзивному образованию, стадии включенности его в работу по развитию инклюзивной практики; степенью подготовленности педагогического коллектива; уровнем профессиональной компетентности самого специалиста.

Список использованной литературы:

1. Инклюзивное обучение. Приказ №348 МОН РК от 01.06.2015 г. №348.

2. Рассказов Ф.Д. Создание условий для инклюзивного обучения студентов в Сургутском государственном университете / Ф.Д. Рассказов, О. Ю. Муллер // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 11 декабря 2015 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. - №3(4). – С. 213-216.

3. Куликова М.Ю. Тьютор в системе сопровождения образовательной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья / М.Ю. Куликова // Молодой ученый. – 2012. - №8. – С. 342-344.

© Г.М. Тохметова

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Филяева Анастасия Сергеевна,
педагог-психолог высшей категории
МБОУ «СШ № 37» г. Смоленска
г. Смоленск, Россия
E-mail: werewolf525@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыты особенности реагирования родителей на наличие в семье ребенка с ОВЗ, этапы переживания кризиса осознания проблем родителями, подготовка педагогов к взаимодействию с родителями ребенка с ОВЗ.

Ключевые слова: взаимодействие педагога с родителями, семейный кризис, стадии переживания кризиса.

PREPARATION OF TEACHERS TO INTERACTION WITH PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Filyaeva Anastasiya,
Teacher-psychologist of the highest category
MBOU «School №37» Smolensk
Smolensk, Russia

Abstract. In the article the features of the response of parents to the presence of a child with special needs, stages of experiences of the crisis awareness of the

challenges of parents, preparation of teachers to interaction with parents of a child with disabilities.

Key words: the interaction of the teacher with parents, family crisis, stage experiences of the crisis.

Государственный запрос ставит перед современным российским образованием задачи создания новой адаптивной школы. Современное гражданское общество невозможно без активного вовлечения всех его членов в различные виды деятельности, уважения прав и свобод каждого отдельного человека, обеспечения необходимых гарантий безопасности, свободы и равноправия.

Одной из важных задач современного образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом является «учет образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья», т.е. детей, имеющих недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

Анализируя состояние инклюзивного обучения на настоящий момент, можно говорить не только как об инновационном процессе, позволяющем осуществлять обучение и воспитание детей с разными стартовыми возможностями на различных ступенях образовательной вертикали. Это направление оказывает влияние и на развитие самого образовательного процесса, в значительной степени изменяя отношения между его участниками.

На данный момент рассмотрения проблемы обучения детей с ОВЗ в массовой школе существует множество статей, рекомендаций, направленных на рассмотрение процесса адаптации ребенка в коллективе, развитие толерантных отношений в кругу сверстников, учет образовательных потребностей ребенка.

Однако следует также обратить внимание и на тот факт, что к расширяющимся функциям педагогов в инклюзивном образовании, относятся не только сопровождение ребенка, но и его семьи. Педагогам, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья, необходимо налаживание тесного контакта с семьей такого ребенка, психолого-педагогическое сопровождение семьи, обучение родителей коррекционным приемам работы с ребенком, принятие родителями физических и/или психическим проблем своего ребенка, осознание имеющихся проблем и оказание школе направленной помощи со стороны семьи в вопросах обучения такого ребенка.

Зачастую родители бывают не готовы к осознанию и принятию «проблем», особенно если это касается трудностей в обучении (вне

зависимости от имеющихся физических недостатков), обусловленных в первую очередь недостаточным уровнем когнитивно-личностного развития школьника, которые становятся наиболее явными при переходе ребенка на школьную ступень (ЗПР различного генеза, умственная отсталость), кроме того наличие различных задержек психического развития как вторичного симптома при имеющихся первичных дефектах (нарушение слуха, ДЦП и др.), и если родители сумели «свыкнуться» с первичной проблемой ребенка, то осознание последующих трудностей зачастую воспринимается негативно.

Родители по-разному реагируют на акцентирование внимание учителя на сложностях ребенка в усвоении образовательной программ, неспособность к ее овладению: от отрицания до негативизма и агрессии в адрес педагога. Это, в первую очередь, объясняется социальным стрессом родителей. Следует подчеркнуть, что наличие ребенка с ОВЗ может приводить к снижению социального статуса семьи в целом и ее отдельных членов. Родители сами обычно стесняются того факта, что у них такой ребенок и всячески это скрывают. Образуется своеобразный замкнутый круг: наличие в семье ребенка с ОВЗ делает ее весьма чувствительной и уязвимой в отношении оценок окружающих, что приводит к уходу семьи от социальных контактов, а это, в свою очередь, поддерживает ощущение отверженности.

Специфика переживаний семьи обусловлена так называемым «грузом дефекта» ребенка (Г.Г. Гузеев, 1990).

Педагогу необходимо быть готовым к взаимодействию с семьей ребенка с ОВЗ, понимать основные механизмы осознания и принятия имеющейся проблемы ребенка, т.к. для организации обучения и воспитания такого ученика педагогу необходимо вовлечение в учебный процесс родителей, их комплексное взаимодействие.

Можно выделить несколько этапов переживания семьей данного кризисного периода, которые необходимо знать педагогу. Они проявляются в нарастании и затем спаде напряжения и сопровождаются различными по виду и выраженности субъективными переживаниями (чувство тревоги, растерянности, беспомощности, злости и т.п.) и поисками разных способов адаптации (методом проб и ошибок, формированием защитных «семейных мифов», переоценкой ценностей и др.). Т.е. осознания семьей факта «ограничений» ребенка можно охарактеризовать как прохождение ненормативного кризиса.

Ненормативный семейный кризис – это кризис, возникновение которого потенциально возможно на любом этапе жизненного цикла семьи и связано с

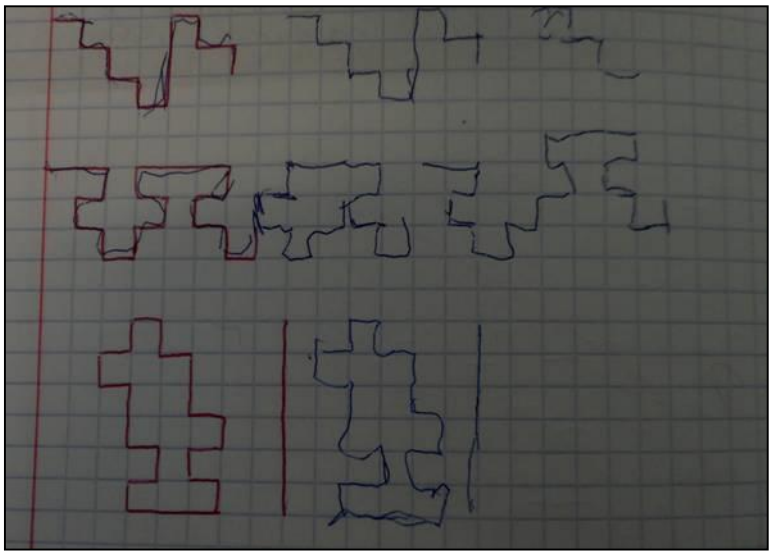
переживанием негативных жизненных событий, определяемых как кризисные. Р. Хилл выделил три группы факторов, приводящих к возникновению семейных кризисов (Hill R., 1970), одна из которых связана с внутренней неспособностью семьи адекватно оценить и пережить какое-либо семейное событие, рассматриваемое ею в качестве угрожающего, конфликтного или стрессового (серьезная болезнь или смерть одного из членов семьи, супружеская измена, развод и др.) [7, 92].

Существуют индивидуальные различия в переживании семьями ненормативного кризиса, такого как *адаптация к факту болезни и / или ограниченных возможностей ребенка*. Возможно застревание на одной из стадий, различная скорость и порядок их прохождения родителями. Выделяют несколько этапов прохождения кризиса (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, Н.И. Олифирович):

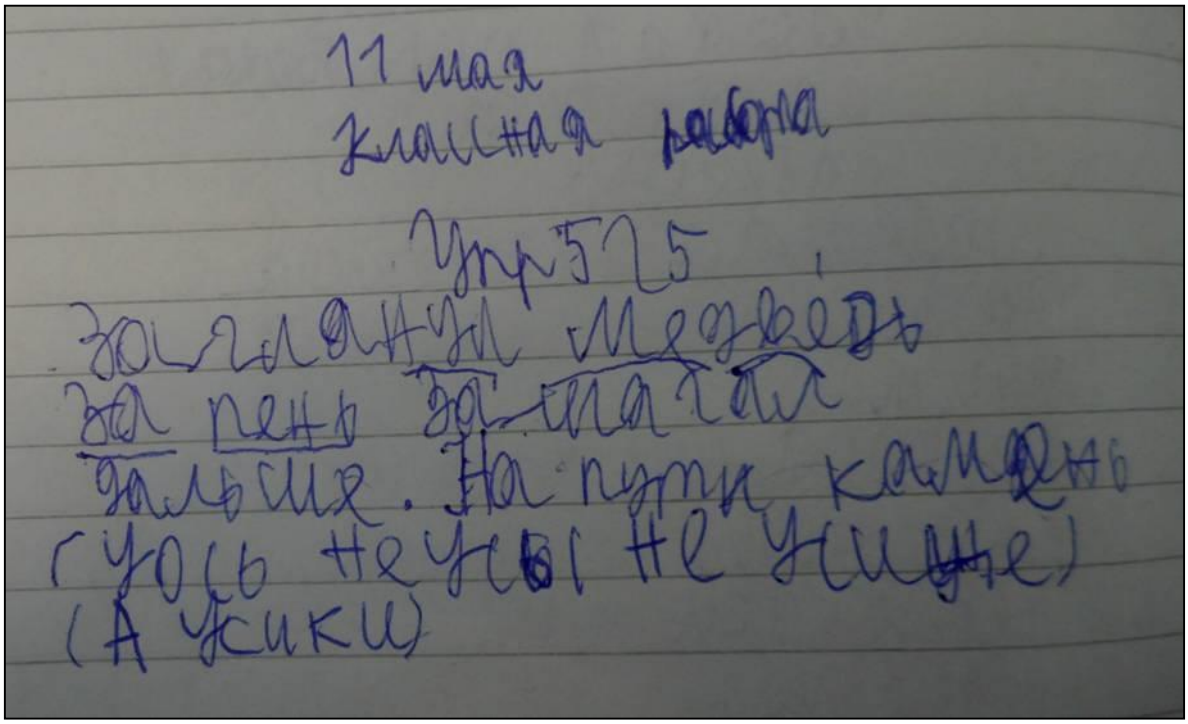
Этап шока характеризуется возникновением у членов семьи состояния растерянности, беспомощности, страха, собственной неполноценности, ответственности за судьбу ребенка, чувства вины за то, что они не сделали ничего, чтобы предотвратить появление проблемы, или сделали что-то, обострившее положение. Как правило, этот этап очень короткий, некоторые родители, минуя его, сразу переходят ко второму этапу.

Этап отрицания характеризуется отказом принять и переработать полученную информацию; родители используют разнообразные средства защиты, позволяющие им уйти от необходимости признать факт наличия заболевания, что снижает адаптивный потенциал семьи.

Отрицая факт проблемы, родители могут отказываться от обследования, диагностики ребенка и проведения каких-либо коррекционных мероприятий. Некоторые семьи выражают недоверие к педагогам, многократно обращаются в разные научные и лечебные центры с целью отменить «неверный» диагноз, высказываются о непрофессионализме специалистов, обследующих их ребенка, «нелюбви» педагога к ребенку и т.д. Именно на этом этапе формируется так называемый синдром «хождения по кругу врачей» (Р.Ф. Майрамян, 1976). Возможен вариант такого реагирования, когда семьи признают диагноз, но при этом с особым оптимизмом относятся к прогнозу развития болезни и возможности излечения.



Мать этого первоклассника настроена позитивно, утверждает, «что процессы развития у мальчиков отстают от девочек и во втором классе ее сын всех догонит» (ребенок на конец апреля не пишет, не читает, узнает и называет некоторые буквы).



Мать этого второклассника также не признает проблем ребенка, утверждает, что с ее сыном все хорошо, виной всему ставит «сложную программу» (ребенок обучается по программе «Гармония»).

Этап печали и депрессии наступает по мере того как родители начинают принимать диагноз и частично понимать его смысл. Возникшее депрессивное состояние связанно с осознанием проблемы. Наличие ребенка с ОВЗ может

отрицательно сказаться на жизнедеятельности семьи, динамике супружеских отношений, приводить к конфликтам между родителями. На этом этапе члены семьи могут обвинять друг друга в возникновении проблемы, врачей или школу, один из родителей (чаще мать) может замыкаться только на проблемах ребенка, тогда как отец постепенно отдаляться от семьи (чаще под предлогом заработка для лечения или обвинения матери в том, что случилось с ребенком). Чувство гнева или горечи может приводить к изоляции, замкнутости семьи на своей проблеме. Нередко наблюдается отказ от привычных форм проведения досуга, вся деятельность семьи и\или одного из родителей замыкается на решение проблем ребенка.

Этап зрелой адаптации характеризуется принятием факта ограниченных возможностей здоровья ребенка, реалистичной оценкой прогноза и перспектив дальнейшего развития ребенка. На этом этапе родители способны адекватно воспринимать ситуацию, руководствоваться интересами ребенка, устанавливать контакты со специалистами и следовать их советам. Именно на этом этапе родители готовы принимать помощь от специалистов, работающих с их ребенком, просят помощи и выполняют данные им рекомендации, стремятся разрушить «круг замкнутости на своей проблеме, иметь социальные контакты (на начальных этапах особенно хорошо налаживают контакт с родителями имеющими «сходные проблемы», т.е. с другими родителями детей с ОВЗ, с педагогическими работниками, желая, чтобы их ребенок не был замкнут на своей проблеме, а социализировался в обществе, а также для того, чтобы облегчить процесс обучения ребенка).

Однако следует помнить, что эффективность психолого-педагогической помощи семье, по мнению М.М. Семаго, зависит от готовности родителей воспринимать и усваивать сообщаемую специалистом информацию. Если семья в это время продолжает отрицать факт наличия проблемы или ее члены находятся под влиянием сильных аффектов, то все попытки проинформировать родителей о необходимости тех или иных шагов в развитии и воспитании ребенка могут оказаться преждевременными. Следовательно, нужно быть готовым к тому, что придется провести ни одну беседу с родителями, оказать им помощь на пути прохождения выше перечисленных этапов осознания и принятия проблемы ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому педагогу, работающему с этим ребенком, необходимо взаимодействие с педагогом-психологом, который возьмет на себя психотерапевтическую работу с родителями или окажет консультативную помощь педагогу (при отказе родителя от консультаций с психологом).

Рекомендации педагогам по налаживанию контакта с родителями:

1. Целесообразно при выявленном факте нарушения (наблюдение, продукты деятельности ребенка) осуществить комплексный диагностический подход с привлечением узких специалистов (на уровне школы – логопед, психолог) с тем, чтобы родители имели меньше возможностей обвинить педагога в «некомпетентности, придирках» и т.д.

2. Информирование родителей и направление ребенка к специалистам (психолог, психоневролог, психиатр, дефектолог и т.д.).

3. Определение зоны компенсации. Постарайтесь найти «сильные» стороны ребенка, не оставляйте родителей наедине с проблемой или дефектом, покажите перспективы развития ребенка (например, умение хорошо рисовать, петь, спортивные достижения). Цель подобной работы – формирование у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья адекватного образа собственного ребенка и реальных представлений о возможностях его дальнейшего развития, с опорой на «сильные» сохранные функции.

4. Взаимодействуя с родителями детей с ОВЗ, педагогу следует обратить внимание на решение таких задач как:

- формирование у родителей адекватных представления как о возможностях, так и об ограничениях детей в процессе их обучения, профессиональной ориентации, внеурочной деятельности и т.д.;

- развитие понимание того, что родители должны формировать у своих детей самостоятельность, ответственность за себя самого, умение самостоятельно принимать жизненно важные решения (т.к. в семьях детей с ОВЗ одним из ярко выраженных нарушений процесса воспитания является гиперпротекция (гиперопека) ребенка, фобия утраты ребенка [3, 456, 464]), как следствие стремление оградить его от лишних проблем, дать максимум возможного, обезопасить и т.д.);

- акцент внимания на том, что собственные жизненные неудачи, проблемы родителей не зависят напрямую от заболевания их ребенка. Другим нарушением процесса воспитания может стать гипопротекция (гипоопека), эмоциональное отвержение ребенка иногда злость на него. Родительская же неадекватность в принятии ребенка с ОВЗ, недостаточность эмоционально-теплых отношений часто провоцируют развитие у детей неэффективных форм взаимодействия с социумом и формирование дезадаптивных черт личности, таких как агрессивность, конфликтность, тревожность, низкая самооценка, отгороженность от окружающего мира, коммуникативные нарушения и т.д.

Кроме перечисленных типов нарушений процесса воспитания, встречается и такое нарушение как неустойчивость стиля воспитания родителей [3, 458], т.е. резкая смена воспитательных приемов, колебания между строгим и либеральным стилем, между повышенным вниманием к ребенку и его эмоциональным отвержением. В таких ситуациях родители могут проявлять разнонаправленные действия в отношении ребенка в разных ситуациях, дома и в школе (например, всячески оправдывают ребенка в школе и отвергают, ругают дома); после периода эмоционального отвержения, злости может возникать чувство вины за свои действия по отношению к ребенку, тогда родители, всячески стараясь загладить свою вину, чрезмерно опекают его, затем решив, что были слишком «мягкими» возвращаются к строгости в воспитании (такие эпизоды сменяют друг друга в разной последовательности и с разной периодичностью). Такая форма воспитания также способствует развитию дезадаптивных черт личности ребенка: капризность, недоверия окружающим, по мнению К. Леонгарда (K. Leonhard, 1965) также развиваются упрямство, противостояния авторитету и различные отклонения характера.

Педагогу следует организовать взаимодействие с родителями по их обучению специальным приемам, необходимым для проведения занятий с ребенком по выполнению домашних заданий, занятий, носящих развивающий, коррекционный характер (это также будет способствовать улучшению отношений родителя и педагога, т.к. родитель будет видеть заинтересованность и помощь педагога, у него будет меньше оснований для «обвинений» учителя в его нежелании видеть ребенка в классе).

Коррекция понимания родителями проблем их ребенка – преувеличения или, наоборот, отрицания наличия проблем, коррекция неконструктивных форм поведения родителя (агрессии в адрес ребенка или истерик в его присутствии), с целью профилактики формирования дезадаптивных черт личности ребенка.

При сложностях адаптации родителей к имеющимся проблемам целесообразно сориентировать их на обращение самих родителей к психологу для оказания им направленной помощи в переживании данного ненормативного кризиса.

Список использованной литературы:

1. Вроно Е.М. Несчастливые дети – трудные родители: наблюдения детского психиатра / Е.М. Вроно. – М.: Семья и школа, 1997. – 128 с.

2. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008 – 239 с.

3. Малкина-Пых И.Г. Семейная терапия / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2006. – 992 с.

4. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья: Методические рекомендации. Библиотека федеральной программы развития образования. – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2005.

5. Олифирович Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Валента. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.

6. Семаго М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.

7. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – Спб.: ПИТЕР, 2008. – 672 с.

© А.С. Филяева

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ, ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Фоминых Инна Алексеевна,
заместитель директора по УМР
ОГБПОУ «Томский техникум социальных технологий»
г. Томск, Россия
E-mail: rc-ttst@mail.ru
Семирикова Виктория Владимировна,
преподаватель экономики
ОГБПОУ «Томский техникум социальных технологий»
г. Томск, Россия
E-mail: semirikova1987@mail.ru

Аннотация. В статье приведен опыт работы ОГБПОУ «Томский техникум социальных технологий» по разработке и внедрению электронного обучения и дистанционных технологий в образовательный процесс инклюзивного среднего профессионального образования.

Ключевые слова: инклюзивное среднее профессиональное образование, электронное обучение лиц с ОВЗ и инвалидностью, дистанционные образовательные технологии, СДО MOODLE.

THE EFFECTIVENESS OF THE IMPLEMENTATION OF E-LEARNING, DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIESIN THE VOCATIONAL TRAINING OF PERSONS WITH DISABILITIES

Fominih Inna,
Deputy Directoron Educational and Methodological Work
Tomsk College ofSocial Technologies
Tomsk, Russia
SemirikovaViktoria,
Teacher of Economics
Tomsk College ofSocial Technologies
Tomsk, Russia

Abstract. The article presents the experienceof Tomsk College of Social Technologiesin developing and implementing e-learning and distance technologies into the educational process of inclusive secondary vocational education.

Key words: Inclusive vocational education, e-learning of persons with disabilities and the HIA, distance education technology, CDO MOODLE.

В настоящее время огромное внимание уделяется развитию в образовательной сфере новых информационных технологий, в том числе и дистанционного обучения, которое выделяется из заочного обучения и приобретает самостоятельную жизнь.

Получение качественного образования невозможно без широкого использования дистанционных образовательных технологий. Особенно актуально использование дистанционного обучения для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которые в силу особенностей своего развития не могут посещать образовательное учреждение и нуждаются в обучении на дому.

Инклюзивное образование является центральным вопросом современной образовательной политики в Российской Федерации так как, по мнению зарубежных и отечественных специалистов «выступает гарантом обеспечения высококачественного образования и создания более инклюзивных обществ».

Проблема образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью имеет статус национального приоритета. Поэтому для её реализации необходимо воспользоваться социально-инновационными технологиями и практическими навыками, используя отечественный и зарубежный опыт. Это позволит раскрыть необходимый обществу индивидуальный потенциал каждого человека. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии смогут предоставить большие возможности для детей с особыми потребностями.

Во многих субъектах Российской Федерации проводится работа по организации дистанционной формы обучения детей с ОВЗ и инвалидностью, которые по своему состоянию здоровья не могут систематически посещать образовательные учреждения и нуждаются в обучении на дому. Благодаря применению дистанционного обучения в образовательном процессе обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью получают качественное образование вне зависимости от места обучения, они не теряют возможность общения со сверстниками, которое так необходимо им для социализации и адаптации в обществе.

Согласно данным мониторинга, программы среднего профессионального образования (далее – СПО) с использованием дистанционных технологий реализуются в 12% из всех образовательных организаций, обучающих данных лиц. При этом в 5% организаций обучение проводится исключительно с использованием дистанционных образовательных технологий.

Доля лиц с ОВЗ и инвалидностью, в образовательном процессе которых используются дистанционные технологии, составляет 15% от всех обучающихся данной категории. Однако этот показатель очень условный, так как он не отражает доли использования дистанционных технологий, а последняя может колебаться от обучения «не выходя из дома» до применения дистанционных технологий в отдельных дисциплинах. И такая доля в субъектах Российской Федерации очень разная. Лидерами по использованию дистанционных образовательных технологий в СПО стали Оренбургская, Рязанская и Ивановская области.

В Томской областилидерамипо разработке и внедрению в образовательный процесс СПО электронного обучения и дистанционных образовательных технологий являются ОГБПОУ «Томский техникум социальных технологий», ОГБПОУ «Томский базовый медицинский колледж» и ОГБПОУ «Томский государственный педагогический колледж».

Особенностью ОГБПОУ «Томский техникум социальных технологий» (далее – Техникум) является то, что коллектив имеет опыт работы по разработке и внедрению электронного обучения и дистанционных технологий в образовательный процесс инклюзивного среднего профессионального образования. Одним из направлений Программы развития Техникума является оснащение образовательных программ электронными образовательными ресурсами, в том числе создание электронных учебно-методических комплексов по новым специальностям и профессиям, создание электронных учебников.

Основополагающей особенностью в организации учебного процесса в учреждении является разработкарабочих программ на основе адаптированных образовательных программ (далее – АОП).

АОПразрабатываются на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии или индивидуальной программы реабилитации инвалида. АОП разрабатываются как в отношении учебной группы лиц с ОВЗ и инвалидностью, так и индивидуально для конкретного обучающегося. В АОП включен адаптационный цикл, который состоит из следующих адаптационных дисциплин, которые определены учреждением самостоятельно, исходя из особенностей обучающихся: «Развитие речи и практика общения», «Познай себя», «Социальная адаптация и основы социально-правовых знаний», «Декоративно-прикладное искусство», «Технология трудоустройства».

Учебный процесс в образовательном учреждении для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью основан на интеграции очного обучения и дистанционных образовательных технологий. Не покидая совей квартиры, обучающиеся используя компьютерные технологии, помимо уроков, проводимых преподавателями нашего техникума, могут принимать участие дистанционно в различных лабораторных экспериментах, олимпиадах, конкурсах.

Разработка и проведение мероприятий по данному направлению нацелена на реализацию следующих задач:

- повышение качества предоставления образовательных услуг в условиях инклюзивного профессионального образования, направленных на подготовку квалифицированных кадров для Томской области;

- обеспечение широких возможностей для различных категорий граждан в приобретении необходимых квалификаций.

В 2014-2015 учебном году рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг. проделана следующая работа:

- преподаватели Техникума прошли курсы повышения квалификации по программе «Современные информационные технологии в профессиональной деятельности» (3 преподавателя);

- установлена и настроена система дистанционного обучения (далее – СДО) MOODLE;

- преподавателями, прошедшими курсы повышения квалификации по программе «Современные информационные технологии в профессиональной деятельности», на базе ОГБПОУ «ТТСТ» организовано обучение педагогических работников Техникума по использованию СДО MOODLE для организации электронного обучения;

- разработана структура и содержание дистанционных курсов.

В результате этой научной и учебно-методической работы были разработаны и размещены на платформе MOODLE дистанционные курсы по следующим профессиям и специальности: «Оператор ЭВМ», «Швея», «Портной», «Рабочий зеленого хозяйства», «Вышивальщица», «Парикмахер», «Организация сурдокоммуникации», практический курс по декоративно-прикладному творчеству «Цветочная фантазия».

Весь материал курсов адаптирован к конкретной нозологии обучающихся (глухие и слабослышащие, умственная отсталость, сложная структура дефекта). В разработке практических работ, тестов, контрольных работ для групп, в которых обучаются слабослышащие и глухие, принимает непосредственное участие сурдопереводчик.

Преподаватели в разработанных учебных курсах включают большой набор различных ресурсов, элементов, форумов, глоссариев, анкет, тестов, лекций, файлов, семинаров, которые обеспечивают возможность редактирования текстовых областей с помощью специально встроенного редактора.

Перед внедрением онлайн-курсов в образовательный процесс, в учреждении был проведен мониторинг о наличии у обучающихся персональных компьютеров, подключенных к Интернету с целью использования их в обучении. Мониторинг показал, что 82% обучающихся имеют ПК, 64% – имеют постоянный выход в Интернет. Также учитывался тот факт, что в силу определенных нозологий, не все обучающиеся могут самостоятельно без помощи взрослого пользоваться компьютером.

В адаптированных учебных планах предусмотрена учебная дисциплина «Основы информатики», где предусмотрены следующие темы:

- знакомство обучающихся с сайтом техникума и переход по ссылке на дистанционные курсы с разграничением прав доступа на курс;

- использование учебного материала, средств коммуникации и контроля.

Основное достоинство применения дистанционной системы MOODLE в обучении лиц с ограниченными возможностями состоит в следующем:

1. Благодаря легкодоступной системе MOODLE повышается эффективность (скорости, полноты и объективности) проверки деятельности обучающихся и контроля усвоения.

2. Дистанционное обучение ориентировано на использование различных форм самостоятельного обучения. Где преподаватель является не только инициативной стороной, но и прежде всего сам обучающийся выбирает формы, способы обучения и время и формы взаимодействия с преподавателем. Позволяет расширить возможности студента к навыкам самостоятельного обучения, что обуславливает его профессиональные интересы.

3. Дистанционно обучающиеся студенты расширяют возможности пользования информационными фондами, электронными библиотеками. Таким образом, поддерживается интерес и интеллектуальное развитие обучающихся и расширяется их информационно – познавательное поле.

4. Потребность непосредственного взаимодействия, обучающего с преподавателем различными средствами учебной коммуникации, является отличительной чертой дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. При обучении дистанционно возможно прямое диалоговое общение в режиме чата или форума, возможно проведение общегрупповых занятий в режиме семинара.

5. Основное достоинство дистанционного обучения — это адаптация уровня подачи и содержания учебного материала, соответствующей настройкой сервисов, исходя из индивидуальных особенностей каждого обучающегося, а также отсутствие строгой привязки к месту и времени проведения занятий.

6. Нормируя количество учебной нагрузки и количество времени, которое обучающийся должен проводить за компьютером, а также организация щадящего режима проведения занятий, способствует более продуктивной и эффективной деятельности процесса обучения.

7. Дистанционное обучение разрешает основную проблему «особых» детей, которая заключается в недостатке общения со сверстниками и другими людьми. Позволяет им быть более социально-адаптированными. Реальная возможность общения студентов в режиме совместных между собой занятий

(конференций, чатов, виртуальных семинаров) и занятий с преподавателем, несмотря на физическую удаленность друг от друга.

В 2015-2016 учебном году рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг. приобретены и установлены программы создания электронных курсов iSpring, на базе Техникума специалистами по информатизации проведены обучающие семинары по разработке электронных учебных курсов, преподавателями Техникума разработаны адаптированные электронные образовательные ресурсы в программе iSpring, «Основы жестовой речи» (учебное пособие для преподавателей и студентов по специальности «Организация сурдокоммуникации»).

Разработанные интерактивные учебные материалы используются преподавателями на уроках профессионального цикла.

Для успешного внедрения электронных образовательных ресурсов в учебной процесс создается необходимая инфраструктура.

В результате внедрения ЭОР и дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс инклюзивного среднего профессионального образования были достигнуты следующие результаты:

- повысилась качественная успеваемость обучающихся с 37% по итогам 2014-2015 учебного года до 53% по итогам I полугодия 2015-2016 учебного года;

- в образовательный процесс включены маломобильные категории обучающихся из удаленных районов Томской области.

В целом, основная идея электронного обучения – это учитывать возможности и интересы каждого обучающегося ребенка с особыми потребностями, т.е. оказать помощь в выработке индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на эффективное сочетание различных форм обучения, включая дистанционные образовательные технологии, активно реализуется в Техникуме и имеет положительный результат. Коллектив Техникума рекомендует использовать ЭОР, в том числе дистанционные образовательные технологии, для профессиональной подготовки лиц с ОВЗ и инвалидностью с целью обеспечения требуемого качества подготовки рабочих кадров и специалистов в системе СПО.

Список использованной литературы:

1. Мясникова М.С. Инновации в образовании: дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья / М.С. Мясникова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 149-151.

2. Романенкова Д.Ф. Инклюзивное профессиональное образование в России для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации: нормативное регулирование и практика его применения» / Д.Ф. Романенкова //Сборник материалов: материалы IX Международный конгресс-выставки «Globaleducation – образование без границ-2015 (г. Москва, 24-25 ноября 2015 г.) – С. 303-211.

© И.А. Фоминых, В.В. Семирикова

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Шигина Елена Павловна,
студентка факультета психологии и специального образования
ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»,
г. Самара, Россия
E-mail: shigina95@mail.ru
Устинова Елена Владимировна,
кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и специальной психологии
ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»
г. Самара, Россия
E-mail: ustinova_ev63@mail.ru

Аннотация. В статье обобщены результаты изучения психологической готовности и мотивации студентов факультета психологии и специального образования к добровольческой деятельности.

Ключевые слова: студент-волонтёр, добровольческая деятельность, волонтёрский отряд, дети с ограниченными возможностями здоровья.

FEATURES OF MOTIVATION AND PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS FOR VOLUNTEER ACTIVITIES WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Shigina Elena,
Student of Psychology and Special Education
Samara State University of Social Sciences and Education
Samara, Russia
Ustinova Elena,
Candidate of Psychological Sciences, AssociateProfessor of Special Education and Special Psychology
Samara State University of Social Sciences and Education
Samara, Russia

Abstract. This article summarizes the results of the study of psychological readiness and motivation of students from the Faculty of Psychology and Special Education for volunteer activities.

Key words: student, volunteer, volunteering, volunteer detachment, children with disabilities.

В настоящее время добровольческая деятельность является признанной на самом высоком международном уровне. Волонтёрство как идея служения обществу существует так же давно, как и понятие «социум». Во все века были люди, которые реализовывали себя в общении и помощи своему сообществу. В России первый опыт организованного добровольчества появился в Москве и Санкт-Петербурге в начале 1990-х годов.

Однако границы труда волонтёра часто размываются. Так, например, волонтерами могут называть людей, которые участвуют в правительственных проектах и получают за это денежное вознаграждение, или называть работников, которые трудятся на предприятиях без оплаты ради приобретения опыта.

В современной России понятие «добровольцы» определено в Федеральном законе 11.08.1995 г. №135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» как «граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благолучателя, в частности, в интересах благотворительной организации».

В толковом словаре В.И. Даля «добровольный» означает «произвольный, не принужденный, сделанный кем-то по воле, по своей свободе». Понятие «добровольчество» часто используется в одном контексте вместе со словами «милосердие», «попечение», «забота», «благотворительность».

В нашем исследовании мы рассмотрим волонтёрскую деятельность как деятельность, которая направлена на предоставление безвозмездных услуг человеку или группе людей, не являющихся родственниками волонтера, без расчета на денежное вознаграждение. Такая формулировка, на наш взгляд, наиболее точно определяет деятельность волонтёра, оказывающего добровольческую помощь детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям.

С 2004 г. на факультете психологии и специального образования Самарского государственного социально-педагогического университета действует волонтёрский отряд, в задачи которого входит оказание добровольческой помощи разным социальным группам: ветеранам, детям-сиротам в домах ребенка, жителям города в вопросах его благоустройства. Но наиболее близкими социальными партнёрами факультета являются социальные службы, образовательные учреждения, центры реабилитации и общественные организации, оказывающие услуги детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья и их семьям. Нередко за помощью к студентам-волонтёрам факультета обращаются и сами родители или родственники «особенных» детей.

Волонтёрский отряд факультета психологии и специального образования объединяет студентов младших, старших курсов и студентов-выпускников – молодых специалистов, которые занимаются вопросами сопровождения семей, воспитывающих детей-инвалидов, и знакомы с их проблемами.

По нашим наблюдениям, работа в волонтёрском отряде во многом меняет студента: появляется внутренняя дисциплина, организованность, ответственность. Приходя в волонтёрский отряд, студенты часто демонстрируют растерянность, тревожность, опасения, жалость, часто не могут справиться со своими чувствами при виде больных ребятишек, не знают, как общаться с ними и их родителями, не осведомлены о заболеваниях детей и методах реабилитации. Но все волонтёры проявляют стойкое желание помочь и быть полезными. Постепенно участие в волонтёрских акциях, проектах, делах, мероприятиях, поручениях преображает студента, меняются его поведение и рассуждения. В процессе волонтерской работы у студентов-добровольцевформируются:

- осознанность выбора профессии и интерес к психолого-педагогической деятельности;

- коммуникативные навыки и эмоциональная гибкость;

- ценностные ориентации (честность, искренность, желание помогать людям, милосердие, самообладание, терпеливость);

- гуманистическое мировоззрение и чувство социальной ответственности.

Студенты приходят в наш волонтёрский отряд по разным причинам и с разной мотивацией: кому-то интересно, кто-то из-за общения, кого-то приятель привёл, кто-то стремится «засветиться» в СМИ. Поэтому для нас стало важным изучить психологическую готовность и мотивацию студентов факультета психологии и специального образования к добровольческой деятельности. Для этого мы разработали анкету и опросили студентов 1, 2 и 3 курсов. Всего в исследовании приняли участие 67 человек в возрасте от 18 до 20 лет, обучающихся по профилям: «Дошкольная дефектология», «Логопедия», «Специальная психология» и «Психология образования».Анкета включала в себя 10 вопросов:

1. Волонтёр – это … Продолжите предложение.
2. Что побуждает человека заниматься волонтёрской деятельностью?
3. Какими качествами личности важно обладать волонтёру?
4. Какими способностями и умениями важно обладать волонтёру?
5. Что может входить в обязанности волонтёра, оказывающего помощь детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям?
6. В каких мероприятиях, связанных с волонтёрской деятельностью, вы уже принимали участие?
7. В чём вам помогает (может помочь) опыт волонтёрской деятельности?
8. Каким образом волонтёрская деятельность влияет на успеваемость студента в вузе?
9. Что может стимулировать добровольца не прекращать заниматься волонтёрской деятельностью?
10. Какие тренинги, занятия, обучение вы бы хотели пройти, чтобы осуществлять волонтёрскую деятельность эффективно?

Рассмотрим результаты анкетирования студентов факультета психологии и специального образования СГСПУ.

Понятие «волонтёр»студенты определили,как«добровольный помощник»,«доброволец», «человек, занимающийся добровольческой деятельностью». Волонтёром студенты называют человека, который «бескорыстно делает что-то», «добровольно вызвался помочь другим людям»,

«человек, который делает добро», «занимается полезной деятельностью, благотворительностью», который «помогает в какой-либо деятельности»; человека, который «по первой просьбе и по желанию помогает людям, нуждающимся в помощи». Также были мнения, что волонтёр – это «тот, кто бескорыстно организует или помогает проводить мероприятия», человек который «проявляет инициативу, для помощи людям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации».

Среди опрошенных нами студентов 82% уже имели опыт волонтёрской деятельности. Студентам факультета психологии и специального образования знакомы такие общественные родительские организации, как «Парус Надежды», «Дети-ангелы», «Самарские солнышки», они уже имеют опыт сотрудничества со специалистами Самарской областной юношеской библиотеки и общественной организации инвалидов-колясочников «Десница». Так, например, они участвовали во флэш-мобе на песню Д. Билана «Не молчи», в проведении «Дня Нептуна» для детей-инвалидов в городских парках, в проведении года литературы в С(К)ОУ №113, помогали в проведении концерта для детей с нарушениями слуха, праздничных мероприятий в юношеской библиотеке, «Зелёного марафона», митинга к 70-летию Победы, субботника в парке Гагарина, встречи с ветеранами ВОВ в Доме молодежи, играли с детьми с синдромом Дауна в боулинг в рамках благотворительного марафона в торго-развлекательном центре.

Нами выявлены побуждающиемотивы студентов к волонтёрской деятельности, среди которых: желание помогать и делать что-то хорошее;желание делать добро;любовь к людям;собственное желание в помощи;желание помочь людям, безвозмездно оказывать помощь.

По мнению студентов, волонтёру необходимо обладать следующими личностными качествами: доброта, вежливость, бескорыстность,любовь к ближнему, любовь к людям, желание помогать,толерантность, гуманность, сострадание,отзывчивость, миролюбие, терпение,искренность, честность, дружелюбность, целеустремленность, ответственность, смелость.

Важнымиспособностями и умениями волонтёра, полезными для добровольческой деятельности, являются:

- умение оказывать своевременную психологическую, педагогическую и медицинскую помощь;

- находить подход к людям, находить общий язык с любым человеком и быть активным;

- быстро реагировать на ситуацию;

- работать и взаимодействовать с детьми, с людьми;

- умение адаптироваться в ситуации, быстро ориентироваться в ситуации, быть легким на подъем;

- доводить начатое дело до конца, быть организатором;

- организовать коллектив, умение вести за собой, доносить информацию;

- творческие навыки;

- коммуникативные и организаторские умения.

В сферу обязанностей волонтёра, оказывающего помощь детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям, по мнению опрошенных студентов, может входить: психологическая помощь семье и ребенку, сопровождение «особенного» ребенка, помощь в обучении и развитии детей, сопровождение учебной и творческой деятельности детей, помощь семье в организационных вопросах. Доброволец может приходить в гости к детям, играть и развлекать ребенка; проводить занятия с ребенком, праздники, акции и благотворительные проекты; оказывать помощь в перевозке маломобильных детей; уведомить родителей о мероприятиях, помогать родителям в домашних делах («физически убраться»).

На вопрос «Что может стимулировать добровольца не прекращать заниматься волонтёрской деятельностью?» студенты перечислили такие виды стимуляции, как: благодарность, отдача от людей, приятные впечатления, положительная ответная реакция, добрые слова, улыбки и радость детей и родителей, осознание полезности этой деятельности, собственная заинтересованность, возможность участвовать в других интересных мероприятиях, похвала. Но встречались также ответы студентов, которые ориентировались на материальное подкрепление добровольческой деятельности: денежное пособие,денежные выплаты, внеплановый выходной или поощрение со стороны преподавателей,поощрение в виде грамот, небольших подарков.

Дискуссионным оказался вопрос о влиянии работы в волонтёрском отряде на учебную деятельность студента. По мнению опрошенных студентов, волонтёрская деятельность никак не влияет на учёбу в вузе или не должна влиять (50% ответов); может положительно влиять на учёбу (37% ответов) и влияет не в лучшую сторону (13% ответов), т.к. занимает много времени и приводит к частым пропускам. Студенты отмечали, что волонтёрская деятельность полезна, потому что учит взаимодействовать с людьми на практике. Были мнения, что «можно успевать всё, если есть желание» и

успеваемость студента в вузе зависит только от качеств личности, от умения правильно распределять свое время.

Потребность и желание пройти специальное обучение для успешной работы в волонтёрском отряде выразили почти половина опрошенных студентов (48%). Среди форм обучения волонтёров студенты предлагали тренинги стрессоустойчивости, тренинги общения и ораторского мастерства, занятия по обучению распределению личного времени, тренинги вожатых детских лагерей, курсы аниматоров, семинары и тренинги по арттерапии, курсы массажа. Самой популярной формой обучения добровольцев называлась «школа волонтеров» и знакомство с уже действующей командой волонтеров, которые готовы поделиться опытом и эмоциями. Но были и такие ответы: «Я не знаю, какое обучение есть, но с удовольствием посетила бы».

Таким образом, волонтёрская деятельность предоставляет студентам возможности общения с новыми и интересными людьми, способствует приобретению новых знаний и навыков открывает новые возможности для приобретения опыта работы. Добровольчество может стать начальным фундаментом для молодых людей в их подготовке к активной социальной и профессиональной жизни.

Список использованной литературы:

1. Азарова Е.С. Психологические детерминанты добровольческой деятельности / Е.С. Азарова, М.С. Яницкий// Вестник Томского государственного университета – 2008. - №36. – С.120-125.

2. Кудринская Л.А. Добровольческий труд в современной России: монография / Л.А. Кудринская. – Омск: Издательство ОмГТУ, 2005. – 132 с.

© Е.П. Шигина, Е.В. Устинова

ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ЭМПАТИЙНОСТЬ ПЕДАГОГОВ

Юрьева Людмила Александровна,
доцент кафедры социальной психологии и коррекционной педагогики,
филиал «Московского психолого-социального университета»
г. Брянск, Россия
E-mail: mospsh@yandex.ru
Юрьева Виктория Викторовна,
специалист по связям с общественностью центра международного сотрудничества «Государственный технический университет»

г. Брянск, Россия
E-mail: yurevaviktoriya@mail.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы толерантности и эмпатии, краткие результаты эмпирического исследования уровня коммуникативной толерантности и эмпатии педагогов, работающих в коррекционных школах.

Ключевые слова: коммуникативная толерантность, эмпатия, педагоги, коррекционные школы.

TOLERANCE AND EMPATHY OF TEACHERS

Yurieva Ludmila,
Associate Professor of Social Psychology and Correctional Pedagogics,
the Branch of «Moscow Psychologic-Social University»
Bryansk, Russia
Yurieva Viktoriya,
Specialist on Public Relations of the Center for International
Cooperation «State Technical University»
Bryansk, Russia

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the problem of tolerance and empathy, as well as the summary results of the empirical study of the communicative tolerance and empathy level of teachers working in special schools.

Key words: communicative tolerance, empathy, educators, correctional school.

В современном обществе и научных исследованиях проблема толерантности стала одной из наиболее актуальных, что объясняется объективными интеграционными процессами в освоении информационных, технологических, психологических, экономических и др. пространств. В последнее десятилетие понятие «толерантность» в проблематике мира стало международным термином и осмысливается в социокультурном пространстве как неотъемлемый элемент свободы, культуры мира и ненасилия. Толерантность характеризует свободу и открытость мышления, предполагает сохранение индивидуальности и зависит от генетически определенных свойств индивидуума. Таким образом, толерантность воплощает в себе тесное единство биологических, психологических и социальных аспектов личности.

Перечисленные выше обстоятельства подчеркивает роль толерантности в развитии личности, выступающей как условие и степень развития культуры индивида, показатель его духовности и личностной характеристики.

Исследованию сущности толерантности и ее проявления в социальных и психологических сферах посвящены труды современных отечественных и зарубежных ученых: А.Г. Асмолова, С.К. Бондаревой, Г.С. Витковской, М.Н. Губогло, Д.В. Колесова, В.А. Лекторского, А.А. Погодиной, В.В. Савельева, Г.У. Солдатовой, В.С. Степина, В.А. Тишкова, М.Б. Хомякова, Л.А. Шайгеровой, О.Д. Шаровой, Э. Бетти, М. Уолцер и др.

Термин «эмпатия» (от греч. cmpathtia – «сопереживание») в научной литературе рассматривается как постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в переживания другого человека.

Принято различать эмоциональную эмпатию, основанную на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого человека; когнитивную эмпатию, базирующуюся на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия и т.д.); предикативную эмпатию, проявляющуюся как способность человека предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях.

В качестве особых форм эмпатии выделяют: сопереживание – переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним; сочувствие – переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого.

Согласно исследованиям Г.Ф. Михальченко, эмпатическая способность индивидов возрастает, как правило, с ростом жизненного опыта [3, 15].

По мнению Д. Майерса, эмпатия – это «самозабвенное переживание чувств другого; попытка поставить себя на его место» [1, 2].

В своих исследованиях А.Н. Прядехо трактует сущность эмпатии (сопереживания) как «способность личности понимать переживания другой личности и сопереживать их в процессе межличностных отношений» [4, 5]. Зарубежный ученый Д. Майерс отмечает, что эмпатия – это «эмоциональная отзывчивость человека, эмоциональный отклик, который осуществляется как в элементарных (рефлекторных), так и в высших личностных формах (сочувствия, сопереживания, сорадования). В высших личностных формах эмпатии выражается отношение человека к другим людям» [2, 123].

Под эмпатическими способностями психологии обычно понимается возможность сострадательного переживания одним человеком чувств,

восприятии и мыслей другого. Однако среди исследователей имеются некоторые разногласия в связи с определением природы.

Как видим, среди мало исследуемых актуальных научных проблем данная тема занимает одно из ведущих мест. В настоящее время важен синтез научных знаний и вытекающий отсюда комплексный подход к решению проблемы.

За последнее десятилетие ситуация в области практической психологии существенно изменилась: в различных образовательных и социальных учреждениях возникают психологические службы; почти в каждой школе работают педагоги-психологи, старающиеся максимально содействовать развитию подрастающего поколения; создаются и реализуются практическими психологами развивающие и коррекционные программы для различных категорий детей и их семей. Однако, специалисты все чаще указывают на то, что результаты оказываются ниже ожидаемых.

Рассмотрев различные стороны изучаемой проблемы, мы определили цель исследования – изучение уровня коммуникативной толерантности и эмпатии педагогов, работающих в коррекционных школах.

В нашем исследовании использовались следующие методики:

- методика диагностики коммуникативной толерантности (В.В. Бойко);
- опросник диагностики эмпатийности (А. Мехрабиана, Н. Эпштейна).

В эмпирическом исследовании приняли участие 20 педагогов г. Брянска, работающих в коррекционных школах с различными категориями детей.

В целом, выборку педагогов, участвующих в данном исследовании характеризует средний уровень коммуникативной толерантности, при оценках поведения, образа мыслей других людей в качестве эталона они не склонны рассматривать самих себя, часто встречается умение понимать и принимать желания других людей. У педагогов выявлена довольно высокая приспосабливаемость к характерам, установкам окружающих.

Результаты диагностики показали, что у педагогов, работающих в коррекционных школах преобладает средней уровень эмпатийности. Они способны почувствовать эмоциональное состояние ребенка, адекватно на него отреагировать, воспринимают его состояния, переживания, чувства и сопереживают им. Таким образом, проведенное исследование дает возможность сделать выводы о достаточно благоприятном взаимодействии педагогов коррекционных школ в сфере коммуникативной толерантности и эмпатийности.

Список использованной литературы:

1. Майерс Дэвид. Социальная психология / Д. Майерс; пер. с англ. З.С. Замчук. – 7-е изд., стер. – СПб.: Питер, 2015. – 800 с.

2. Майерс Дэвид. Социальная психология. Интенсивный курс / Д. Майерс; пер. с англ. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 512 с.

3. Михальченко Г.Ф. Формирование эмпатии у старшеклассников, ориентирующихся на педагогическую профессию /Г.Ф. Михальченко. Дис. ... канд. психол. наук. – Гродно, 2009. – 182 с.

4. Прядехо А.Н. Толерантность как профессиональное качество личности учителя / А.Н. Прядехо // Вестник МПСИ. – 2003. - №3 – С. 36-39.

5. Юсупов И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты) / И.М. Юсупов: Дис. … д-ра психол. наук: 19.00.01. – СПб.: С.-Петерб. Гос. Ун-т., 2009. – 252 с.

© Л.А. Юрьева, В.В. Юрьева