

Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО
Комитет по образованию Государственной Думы Российской Федерации
Министерство образования и науки Российской Федерации
Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании
Институт коррекционной педагогики Российской академии образования
Федеральный институт развития образования
Академия наук Республики Татарстан
Министерство образования и науки Республики Татарстан
НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ»
Республиканский межвузовский центр по работе с лицами с ОВЗ (г. Казань)

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНГРЕСС
ПРАКТИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ,
приуроченный к 20-летию обучения лиц
с ограниченными возможностями здоровья
Университетом управления «ТИСБИ»**

(Казань, 15-17 февраля 2016 г.)

Материалы

Казань
Университет управления «ТИСБИ»
2016

М43 **Международный конгресс практиков инклюзивного образования, приуроченный к 20-летию обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Университетом управления «ТИСБИ» (г. Казань, 15-17 февраля 2016 г.): Материалы / Под ред. Н.М. Прусс. – Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2016. – 404 с.**

ISBN 978-5-93593-225-1

Рецензенты:

д-р психол. наук, профессор Казанского (Приволжского) федерального университета Л.Ф. Баянова;

канд. пед. наук, доцент, зав. отделом непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья Центра дошкольного, общего, дополнительного и коррекционного образования ФГУ «Федеральный институт развития образования» И.Л. Соловьева.

Сборник включает доклады участников Международного конгресса практиков инклюзивного образования, в которых отражены результаты практического российского опыта в реализации инклюзивного образования. Представлены современные подходы, методы и технологии обучения и воспитания детей, студентов и слушателей с ограниченными возможностями здоровья на всех ступенях образования.

Сборник адресован специалистам, заинтересованным в развитии теоретических и практических идей инклюзивного образования.

УДК 376, 378

ISBN 978-5-93593-225-1

© Коллектив авторов, 2016
© Университет управления «ТИСБИ», 2016

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ СИНГАПУРСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Абдуллина Л.Р.,

учитель татарского языка и литературы

I квалификационной категории, МБОУ «Школа № 78»,

г. Казань, Россия

Успешное обучение ребенка с нарушением слуха в общеобразовательном учреждении зависит не только от «багажа знаний», но и от умения общаться: слушать и понимать речь, моделировать коммуникативную ситуацию в соответствии с определенными целями и задачами, ориентироваться на партнера, последовательно излагать свои мысли. Развитие слухового восприятия у таких детей – одна из важнейших составляющих успешности их обучения. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха в обычном классе массовой школы – относительно новое явление для системы образования России. До недавнего времени глухие и слабослышащие попадали в массовые учреждения достаточно редко и в известной мере случайно: это была либо вынужденная и потому малоэффективная интеграция, связанная с особыми социально-экономическими и культурными условиями, либо интеграция в среду слышащих наиболее одаренных детей с нарушениями слуха, имевших регулярную коррекционную помощь и образовательную поддержку со стороны родителей или педагогов-репетиторов. Сегодня процесс интеграции детей данной категории в массовые детские учреждения неуклонно расширяется и приобретает характер устойчивой тенденции в образовательном пространстве страны.

Родители детей с нарушением слуха выбирают обучение в массовых школах в связи с различными причинами:

- отсутствием достаточной информации о системе специального обучения ребенка с нарушением слуха;
- престижностью пребывания ребенка с нарушением слуха в массовой школе;
- объективной оценкой готовности ребенка с нарушением слуха к обучению в массовой школе;
- нежеланием отправлять ребенка в интернатное учреждение.

Выбор родителей, независимо от конкретных мотивов, достоин понимания и уважения. Но если взглянуть на проблему в ином ракурсе, то очевиден следующий вывод: в плане образования и развития интеграция в обычные классы массовой школы эффективна лишь для небольшой части детей с нарушениями слуха – для тех, кто благодаря ранней диагностике и своевременным коррекционным занятиям приблизился по уровню речевого и общего развития к возрастной норме.

В смешанном коллективе дети с ограниченными возможностями здоровья:

- получают опыт причастности к миру, находящемуся вне стен школы;
- осваивают новые ценности;
- присваивают существующие и творят сами новые способы коммуникации с внешним миром там, где общение почему-либо для них затруднено;
- научаются сами организовывать для себя помощь со стороны здоровых людей там, где без этого не обойтись.

В то же время здоровый ребенок как представитель социума:

- получает представление о сложности и многообразии мира человеческих отношений;
- обретает опыт отношений с детьми с нарушением слуха как обычной формы человеческих взаимоотношений;
- учится строить партнерские отношения с другими людьми, отличающимися от него;
- привыкает создавать в сообществе, субъектом которого он является, условия жизни и деятельности, одинаково приемлемые для людей с самыми разными возможностями.

С первых дней воспитанники и обучающиеся слабослышащие дети не отделяются от слышащих детей: они вместе участвуют в праздниках, развлечениях, предметных и творческих конкурсах, проходящих в учреждении. Конечно же, необходима большая подготовительная работа: научить ребенка взаимодействовать со сверстниками, взрослыми.

Опыт первых контактов между детьми показал, что формировать умения взаимодействовать лучше начинать в небольшой группе здоровых детей (микрогруппе), проявивших желание и интерес к общению со слабослышащими детьми. Формирование умения взаимодействовать у слабослышащих проходит несколько этапов. На основе принципа постепенного формирования умений взаимодействия: от умения взаимодействовать в небольшой группе с 3-4 здоровыми

детьми на первом этапе, к расширению пространства взаимодействия и увеличению количества здоровых сверстников, где слабослышащий ребенок может свободно строить свои взаимоотношения.

Ребенок с данными проблемами учится в нашей школе третий год. Девочка очень любознательная и общительная. Учитывая специфику предмета, на уроках я всегда использую работу в парах и в группе. Мои ученики на всех уроках сидят за столами в группе по 4 человека. Это создает для них благоприятную физическую среду в классе. Они не боятся ошибиться, так как в команде всегда исправят ошибки и помогут, если возникнут проблемы.

На уроках я использую работу в парах как в письменной, так и в устной форме. Для этого есть много замечательных приемов сингапурских технологий: Рэлли Робин, Таймд-пэа-шэа (устная работа), когда ученики в парах по очереди обмениваются своими идеями; Рэлли тейбл, Сималтиниус Рэлли тейбл (письменная работа), когда работают в парах письменно. Применение данных структур позволяет активно работать на протяжении всего урока и постоянно погружаться в языковую среду, что очень важно для ребенка с такими особенностями. Каждый урок начинается с небольшого диалога в парах. Амина с большим желанием участвует в них. И особенно хочется отметить то, что она хорошо справляется с произношением специфических татарских звуков и грамотно пишет.

Также хочется отметить то, что большое внимание уделяется и работе в группе. Например, проверяя домашнее задание, можно использовать структуру Рауд Робин. Каждый ученик в команде по очереди делится своими ответами. Таким образом, появляется возможность ответить всем и еще несколько раз повторить учебный материал. Для написания небольшого рассказа в команде можно применить структуру Сималтиниус Рауд Робин, где ученики по очереди на одном листе пишут по одному предложению. У каждого есть возможность высказать свою идею. На уроках литературного чтения для закрепления пройденного материала я часто использую проектную работу – РАФТ. Здесь появляется возможность проявить свое творчество и креативность, а также происходит сплочение команды.

Особую роль в процессе образования детей с нарушением слуха играют наглядно-действенные средства и приемы (пантомима, драматизация и инсценировка), потому как они помогают сформировать представления и понятия сначала на наглядно-образном, а затем и на отвлеченном уровне обобщений. Для этого я использую в своей работе структуру Майм.

Особое внимание уделяется на уроках музыкальным паузам. Здесь я использую структуру Микс-пэа-шэа. Дети с удовольствием поют татарские песни и двигаются под них. Амина очень любит петь и сама предлагает выучить ту или иную песню. Таким образом, в игровой форме словарный запас детей становится богаче.

Результаты показывают, что ребенок с ограниченными возможностями, овладев навыками построения отношений в микрогруппе, легче строит отношения с другими детьми, обучающимися в школе. Таким образом, слабослышащий ребенок свободно чувствует себя в школе, самостоятельно общается со здоровыми детьми, на равных участвует во всех школьных делах.

За время пребывания в школе Амина сдружилась со многими здоровыми сверстниками настолько, что и за пределами школы поддерживает дружеские отношения. Она вместе с детьми своего класса посещает хореографию и участвует во многих конкурсах, став неоднократными лауреатами. Я считаю, что это позволяет преодолеть в значительной степени страх, быть непонятыми или неинтересными. Им уже есть о чем поговорить – взаимные впечатления, общие дела объединили их.

Дети с нарушением слуха обычно обучаются в специальных (коррекционных) школах, но в отдельных случаях они также могут обучаться и в условиях массовой общеобразовательной школы. В массовой общеобразовательной школе может обучаться ребенок с незначительным снижением слуха или с кохлеарной имплантацией, проведенной в раннем детском возрасте.

К началу школьного обучения даже слышащие дети подходят с разным уровнем общего и речевого развития; тем более это относится к детям с нарушенным слухом. Эти различия определяются целым рядом факторов: индивидуальными особенностями ребенка, состоянием слуховой функции, временем начала коррекционной работы, ее адекватностью и эффективностью, наличием дополнительных отклонений в развитии.

Ребенок с нарушенным слухом должен активно участвовать в работе класса, но не задерживать темп ведения урока. В то же время нельзя допускать, чтобы он не понял что-нибудь важное. Оставленный без внимания даже небольшой пробел в знаниях ведет к непониманию последующих разделов учебного предмета. Поэтому школьников со сниженным слухом нужно контролировать на каждом занятии.

Успешность обучения глухого или слабослышащего ребенка в массовой школе во многом зависит от того, насколько эффективно он

включен в учебную деятельность непосредственно на уроке. А это, в свою очередь, определяется тем, сможет ли педагог в ходе урока организовать действенную эффективную помощь такому ученику. Особенно актуально это для младших школьников, поскольку именно в начальной школе закладываются основы его знаний, умений, навыков, которые продолжают развиваться в средней школе.

В процессе обучения ребенка с нарушенным слухом в общеобразовательном учреждении происходит значительное, но недостаточное расширение и пополнение словарного запаса. Одним из основных условий успешного формирования лексического запаса речи является то, как в процессе обучения раскрывается значение слова ребенком. Необходимо использовать различные методы и приемы раскрытия значений новых слов, уточнения или расширения значений уже известных. Я считаю, что сингапурские технологии как нельзя лучше подходят как для работы с детьми с нарушением слуха, так и для детей с ОВЗ в целом.

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аганова И.Ю.,

*МБОУ «Лицей № 14» Зеленодольского муниципального района
Республики Татарстан, г. Зеленодольск, Россия*

Под термином «задержка психического развития» (далее – ЗПР) понимается отставание в психическом развитии, которое, с одной стороны, требует специального коррекционного подхода к обучению ребенка, а с другой – дает (как правило, при наличии этого специального подхода) возможность обучения ребенка по общей программе усвоения им государственного стандарта школьных знаний. Проявления задержки психического развития включают в себя и замедленное эмоционально-волевое созревание в виде того или иного варианта инфантилизма, и недостаточность, задержку развития познавательной деятельности, при этом проявления данного состояния могут быть разнообразными.

Исследуемый феномен характеризуется, прежде всего, замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, по структу-

ре и количественным показателям отличающимися от олигофрении, с тенденцией к компенсации и обратному развитию.

Располагая определенными научными сведениями о клинических особенностях детей с ЗПР, исследователи выделяют ряд вариантов этого состояния. Психический инфантилизм (эмоционально незрелые дети), астенические состояния (длительно текущие) представляют собой наиболее легкие формы. Дети с ЗПР этих форм, могут иметь первичное нарушение (или снижение в ранние сроки постнатального развития) прежде всего темпа формирования, эмоционально=волевой реакции, а на этой основе малую работоспособность, быструю истощаемость, аритмию памяти, внимания, не критичность. Такие особенности психики не могут не влиять негативным образом на обучаемость детей [6].

Важным этапом в изучении детей с ЗПР стали исследования К.С. Лебединской и сотрудников ее лаборатории. Исходя из этиологического принципа, она выделила 4 основных варианта задержки психического развития:

- 1) задержка психического развития конституционального происхождения;
- 2) задержка психического развития соматогенного происхождения;
- 3) задержка психического развития психогенного происхождения;
- 4) задержка психического развития церебрально-органического генеза.

В качестве основного фактора формирования ЗПР в отечественной психологической литературе (М.И. Буянов, К.С. Лебединская) рассматривается семейный фактор, по существу совмещающий биологические и психологические детерминанты. Так, значительная часть детей с ЗПР воспитывается родителями, имеющими определенные умственные нарушения. В целом определяют следующие особенности родителей детей с ЗПР [5]:

- 1) сенситивность как повышенная эмоциональная ранимость;
- 2) склонность фиксироваться на травмирующих переживаниях;
- 3) неуверенность в себе;
- 4) тревожность – непереносимость ожидания, неизвестности;
- 5) внутренняя конфликтность – противоречивость чувств и желаний;
- 6) моральный дискомфорт, психическая напряженность, проблемы самоконтроля;
- 7) эгоцентризм – сосредоточенность на своих переживаниях;

- 8) негибкость в поведении;
- 9) гиперсоциальность;
- 10) проблемы социально-психологической адаптации.

В клинко-психологической структуре каждого из перечисленных вариантов задержки психического развития имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сфер.

Проблема задержки психического развития и трудностей в обучении осознается как одна из актуальных психолого-педагогических проблем психологами и педагогами всего мира. Такие исследователи, как М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, М.Г. Рейдибойм, Т.А. Власова, констатируют связь между ЗПР и резидуальными (остаточными) состояниями после перенесенных во внутриутробном развитии или во время родов, или в раннем детстве слабовыраженных органических повреждений центральной нервной системы, а также генетически обусловленной недостаточностью головного мозга. В результате к началу обучения в школе у таких детей оказывается несформированной готовность к школьному обучению. Последнее понятие включает физическую, физиологическую и психологическую готовность детей к осуществлению новой по отношению к периоду дошкольного детства деятельности [2].

Дальнейшие систематические исследования психологических особенностей детей с ЗПР, проводившиеся уже не только Институтом дефектологии, были в основном посвящены изучению познавательной деятельности, а также умственной работоспособности.

В исследованиях Р.Д. Триггер, Н.А. Цыпиной, С.Г. Шевченко было показано, что речь детей с ЗПР отличается от нормы. Словарь, особенно активный, значительно сужен, понятия недостаточно точны, а иногда и просто ошибочны. У таких детей затруднено формирование эмпирических и грамматических обобщений. У детей этой группы часто встречаются дефекты произношения, им плохо дается звуковой анализ слова и пр. Все это значительно затрудняет обучение чтению и письму [4].

Клинические наблюдения и психологические исследования говорили о недостаточном развитии эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР. Наряду с затрудненным развитием познавательной деятельности у детей с ЗПР могут проявляться энцефалопатические синдромы – гиперактивность, импульсивность, а также тревоги и агрессии, что также свидетельствует об органической недостаточности центральной нервной системы. Вопросы о связи между собой

расстройства интеллекта при ЗПР с расстройствами эмоционально-волевой регуляции являются дискуссионными.

Так, в исследованиях М.С. Певзнер видно, что одним из определяющих симптомов у детей с задержкой психического развития является недоразвитие эмоционально-волевой сферы по типу инфантилизма [7]. Тем не менее, автор допускает, что главным и определяющим симптомом задержки в легкой степени может быть недоразвитие только эмоционально-волевой сферы.

Анализ зарубежных работ обнаруживает разные подходы к изучению ЗПР. Так, Р.Зазо выдвигает идею гетерохронии развития, согласно которой психические функции у детей с нарушением психического развития формируются не в едином темпе. И чем больше выражен дефект психического развития, тем больше расхождение между психическими функциями и психобиологическими возрастными показателями развития.

А с возникновением генетической концепции психического развития ребенка психика стала рассматриваться как реконструируемая иерархическая структура, интегрирующая возникающие функции в новые неделимые функциональные системы, зависимые во многом от созревания центральной нервной системы (А.Валлон, Р.Зазо) [1]. А.Валлоном выделены периоды психического развития с доминантой «определенных функциональных систем» и определенного типа взаимодействия ребенка с окружающей средой. Выдвинутые принципы зависимости актуальны в клинической диагностике при определении уровня нарушения, выявлении недостаточности интеграции и взаимоотношения функциональных физиологических систем на определенной стадии развития.

Итак, по мнению большинства ученых, стойкая задержка психического развития имеет органическую природу. Многие исследователи в качестве причин возникновения ЗПР считают: патологию беременности, врожденные болезни плода, асфиксию и родовые травмы, ранние (в первые 1-2 года жизни) постнатальные заболевания (дистрофирующие инфекционные заболевания, желудочно-кишечные, мозговые травмы и пр.). [3]

Литература:

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 221 с.
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 102 с.

3. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики: (Учебное пос. для студ. высш. пед. учебн. завед.). – М.: ИЦ «Академия», 1999. – 71 с.

4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М. Если Ваш ребёнок отстаёт в развитии. – М.: Медицина, 1993. – 112 с.

5. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. – М.: Просвещение, 1991. – 97 с.

6. Лебединская К.С. (Отбор детей во вспомогательную школу: Пособие для учителя / Сост.: Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.Ф. Мачихина. – М.: Просвещение, 1983. – 35 с.

7. Певзнер М.С., Ростяшайлова Л.И., Мастюкова Е.М. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности. – М.: Просвещение 1982. – 45 с.

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ

Акимова О.И.,

*Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург, Россия*

Современный мир переживает коренную смену подходов к образованию и к социокультурной политике в целом. Это обусловлено переориентацией общества на развитие человека, формирование его личностных качеств. Для XXI столетия характерно понимание того, что только самореализация личности является основной целью любого социального развития. Эти изменения в общественном сознании вызвали появление новой парадигмы образования, которая опирается на подходы и понятия, выработанные современной практикой. К ним можно отнести, в частности, понятие «инклюзивное образование».

Практика инклюзивного образования (совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, развивающихся без отклонений), не является абсолютно новой для России. Более двадцати лет в ряде регионов страны ведется работа по формированию и апробации моделей интегрированного и инклюзивного обучения. Однако несмотря на то, что в течение этого времени

сложились достаточно стройные представления о многих значимых аспектах организации и содержания совместного обучения, система образования страны оказалась не в полной мере готовой для широкого внедрения инклюзивного образования.

Анализ литературы и практика показывают, что внедрение и развитие инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы.

В практике организации обучения детей с особыми образовательными потребностями существует ряд проблем:

- недостаточный учет фундаментальных принципов работы с детьми с различными формами дизонтогенеза и объективных закономерностей их развития;

- дефицитность механизмов взаимодействия между системами общего и специального образования, которые длительное время развивались автономно;

- методологические ошибки попыток переноса западного опыта в практику отечественного образования без учета специфики и уровня развития гуманитарного общества и актуальных выводов западной школы по результатам многолетних экспериментов;

- проблема кадрового обеспечения [2].

Обозначенный круг проблем не является исчерпывающим.

В настоящей статье мы коснемся только одной из них, связанной с готовностью педагогов общеобразовательных школ к работе в условиях инклюзивного образования.

Законодательное закрепление инклюзивного образования актуализирует проблемы и вопросы, связанные с подготовкой в системе высшего профессионального образования специалистов особого типа, обладающих инклюзивной компетентностью и способных работать в новых условиях.

Педагог, работающий в условиях инклюзивного образования, должен обладать профессиональной, психологической и методической готовностью.

Профессиональная готовность включает в себя владение педагогическими технологиями; знание основ специальной психологии и специальной педагогики; знание индивидуальных отличий детей; готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

Психологической готовности свойственны: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение); готовность включать детей с ОВЗ в деятельность

на уроке (включение-изоляция); удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

Методическая готовность включает: обобщение опыта (разнообразие форм, различные уровни); использование разнообразных интерактивных методов и технологий; владение в совершенстве методом педагогического наблюдения; знание психологии детей с особыми образовательными потребностями; профессиональную компетентность (по предмету); регулярное повышение квалификации.

Педагоги, работающие в условиях инклюзивного образования, должны обладать социально-личностными, общенаучными, инструментальными и профессиональными компетентностями, гарантирующими подлинное, а не формальное включение учеников в образовательный процесс, оптимальное освоение ими программы, и, что принципиально важно, уметь решать коррекционно-педагогические и социально-реабилитационные задачи. Им придется разработать новые гуманитарные технологии взаимодействия, освоить новые принципы профессиональной коммуникации, научиться слушать разных по профилю специалистов и принимать их различные позиции, совместно и долговременно действовать в интересах ребенка [1].

Учитель инклюзивной школы должен обладать высокими показателями профессиональной социальной адаптированности, лабильности, эмпатийности, рефлексивности, а также выраженными перцептивными, коммуникативными и организаторскими способностями. Он может быть успешным при следующих базовых личностных характеристиках: достаточно гибок и толерантен, уважает индивидуальные различия, умеет слушать и применять рекомендации членов коллектива, согласен работать в одной команде с другими учителями, ему интересны трудности, и он готов пробовать разные подходы [3].

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет». Респонденты – слушатели курсов профессиональной переподготовки, учителя со стажем работы от 2 до 20 лет и более в количестве 50 человек. В ходе исследования нами обозначены трудности, выявленные в процессе взаимодействия педагогов с детьми, имеющими ОВЗ:

- незнание приемов и методов при работе с детьми ОВЗ выявлено у 37 педагогов, работающих с данной категорией детей;

- невозможность осуществлять большинством педагогов индивидуальный подход к детям с ОВЗ из-за большого количества обучающихся в классе (46 человек);

- низкий темп работы детей ОВЗ при проведении образовательной деятельности отметили 43 педагога.

Таким образом, профессиональные компетенции педагога, работающего в условиях инклюзии, – это интегративное образование личности, представленное в системе профессионально-личностных качеств, знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное решение практических педагогических задач.

Во-первых, такой педагог должен знать психолого-педагогические особенности включаемых в пространство общеобразовательной школы учащихся с особыми образовательными потребностями.

Во-вторых, он должен разрабатывать и владеть технологиями, обеспечивающими равные возможности в усвоении знаний и формировании учебных навыков и умений, в том числе универсальных учебных действий путем варьирования условий подачи материала и способов его усвоения.

В-третьих, должен иметь готовность к импровизации в случае изменений ситуаций на уроке, вызванных особенностями взаимодействия с включенными детьми.

В-четвертых, использовать разнообразные стратегии коллективного участия: игры, совместные проекты, лабораторные, полевые исследования.

В-пятых, формировать адекватное мнение родителей относительно инклюзивного образования.

В-шестых, расширять интеракции не только с учениками, включенными в инклюзивное образование, но и контакты с ответственностью вне школы.

В-седьмых, воспитывать в детях толерантность к детям, в чем-то отличающимся от детей с нормативным развитием.

В-восьмых, научиться сотрудничать со всеми специалистами службы психолого-педагогического сопровождения [1].

Решение широкого круга новых задач инклюзивного образования требует перестройки всей системы подготовки специалистов для сферы образования. Следует признать, что в сегодняшней ситуации все еще не уделяется должного внимания подготовке кадров, готовых работать в системе инклюзивного образования. В Оренбургском государственном педагогическом университете проблема подготовки кадров для инклюзивного образования решается разными способами: ведется подготовка бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», реализуется подготовка по магистерским программам «Педагогика инклюзивного образования», «Современные подходы к личностной и социально-психологической интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Распространение практики инклюзивного образования предъявляет новые, более высокие, требования к педагогам. Инклюзивной школе нужны свои (особенные) учителя. Речь идет о специалистах совершенно нового типа, являющихся носителями гуманистических ценностей и идеалов, которые смогут подготовить каждого ученика к беспрепятственному включению во все виды общественной жизни.

Литература:

1. Акимова О.И. Специфика подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования в Оренбургском государственном педагогическом университете / Учиться и жить вместе: открытое пространство инклюзии: Материалы Всероссийского форума продвижения идей и принципов инклюзивного образования (Казань, 26-28 февраля 2015 г.). – Казань: НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», 2015. – 296 с.

2. Алехина С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 4. – С. 117-127.

3. Иванова Н.Н., Сидорова Н.Ю. Инклюзивное образование: необычные дети в обычной школе // Сб. конференций НИЦ Социосфера. – 2011. – № 22. – С. 202 – 204.

БИСЕР – УНИКАЛЬНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ (В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

*Андрянова Н.Н., Улыбина Т.В., Пронина С.С., Королева О.А.,
МБДОУ «Детский сад № 22 комбинированного вида»,
г.Чистополь, Россия*

*Истоки способностей
и дарований детей –
на кончиках их пальцев.
В.А. Сухомлинский*

В настоящее время, время стремительных социальных изменений, в развивающемся обществе резко возрастает личностная и социальная значимость умения творчески мыслить. Вот почему актуальна проблема развития творческих способностей детей. Важной

задачей современного детского сада является создание таких условий обучения, которые обеспечивали бы в наибольшей степени психологический комфорт для детей и возможности их интенсивного развития в соответствии с индивидуальными потребностями и способностями.

Любая способность развивается только в процессе деятельности. Какими бы задатками не обладал ребенок от природы, его творческие способности могут развиваться только в процессе труда, так как в процессе труда необходимо напрягать внимание, преодолевать некоторые препятствия, запоминать последовательность тех или иных операций. Все это развивает волю ребенка, укрепляет его внимание и память. Современная система образования встала перед необходимостью раскрытия творческого потенциала личности ребенка, чтобы в дальнейшем это могло стать основой для определения им своей жизненной стратегии.

Детское творчество – первоначальная ступень в развитии творческой деятельности. Вместе с тем, творчество ребенка способно доставить удовольствие своей непосредственностью, свежестью выражения. Ребенок выявляет свое понимание окружающего, свое отношение к нему, и это помогает раскрыть его внутренний мир, особенности восприятия и представления, его интересы и способности. В своем художественном творчестве ребенок открывает новое для себя, а для окружающих – новое о себе.

Наш детский сад комбинированного вида. Инклюзивному образованию в нашем дошкольном учреждении уделяется особое внимание. Приоритетной задачей является создание благоприятных условий для раскрытия творческих способностей каждого воспитанника. Для выполнения данной задачи мы в течение 10 лет успешно реализуем авторскую программу для детей с ОВЗ «Умелые ручки» в рамках дополнительного образования, которая позволяет выстроить индивидуальную работу с каждым дошкольником. Программа позволяет развивать творческие способности детей, способствует формированию креативного мышления и воспитанию положительных качеств личности ребенка.

Она состоит из четырех блоков:

- Природный материал.
- Карандашная стружка.
- Бросовый материал.
- Искусственный материал.

Эти блоки с каждым годом модернизируются, используются новые техники для воплощения новых образов в детских работах.

Много работ выполняют ребята из бросового материала, карандашной стружки, природного и искусственного материала. В этом учебном году в блок искусственных материалов включили работу с бисером. В общеразвивающей группе аналогичная работа с бисером проводится в свободное время, что позволяет нам тесно сотрудничать в рамках инклюзивного образования.

Занятие бисером доступно и полезно для маленьких и неумелых рук. По желанию ребенка бисер и бусинки, словно элементы конструктора, могут превратиться в веселую игрушку, нарядное украшение. Это удивительное занятие, несущее в себе много пользы. Во-первых, разбираясь с бусинками бисера, нанизывая их на нитки, выкладывая их ровно на столе, ребенок развивает мелкую моторику рук и пальчиков. Во-вторых, разглядывая цветные мелкие детали, ребенок учится тонко различать оттенки и тренирует зрение. В-третьих, создавая фигурки из бисера, ребенок развивает свои творческие способности, фантазию и пространственное мышление.

Вначале, конечно, у детей не все ловко получается: то бисер рассыплется по столу, то рисунок не выкладывается, то возникают затруднения с выбором цветового оттенка, то композиция не выстраивается. Но со временем они привыкают к организации свободного творчества, становясь и более внимательными, и более чуткими.

Занимаясь творчеством на занятиях бисероплетением, они все чаще проявляют свою индивидуальность, фантазируют и придумывают.

В своей творческой, продуктивной деятельности используем такие формы работы, как беседы, занятия, индивидуальная работа, групповая работа,

коллективно-творческая работа, работа с родителями, оформление выставок.

Рассматривая цветы, бусы, браслеты, сплетенные из бисера, дети загораются желанием сплести такие украшения куклам, себе, маме. Бисер привлекает детей и яркостью красок, и разнообразием форм и размеров, и простотой выполнения самых причудливых изделий. Мальчишки, кстати, с удовольствием наблюдают за процессом и присоединяются, если не заострять внимание на том, что традиционно это занятие девичье. Зачастую некоторые работы мальчиков получаются даже лучше. Не знающая границ фантазия маленьких мальчишек приводит к тому, что кроме использования бисера для изготовления привычных украшений, они мастерят из него настоящие игрушки.

Для многих народов элементы одежды, отделанные бисером, стали неотъемлемой частью национального костюма. Вместе с детьми мы изготовили дидактическую игру «Украсть одежду» с элементами татарского национального орнамента.

Работая в группе, обычные дети могут легко помочь своим сверстникам с инвалидностью стать нужными участниками деятельности группы, часто без помощи педагога. Занятия, которые получают типично развивающиеся дети, помогая ребятам с проблемами развития полноценно участвовать в свободной деятельности, могут быть важнейшим положительным итогом в условиях инклюзивного образовательного процесса. Среди них можно выделить следующие возможные результаты:

- уменьшение боязни различий между детьми и одновременно большее спокойствие и понимание действительности;
- рост социальной сознательности;
- динамика развития самосознания и самооценки;
- проявление искренней заботы и дружбы.

На занятиях мы делаем из бисера украшения, букеты цветов, украшаем ими элементы одежды и картины. Непосредственно наблюдая результаты своего труда, дети радуются каждой своей творческой находке и каждому своему изделию.

В это занятие можно вовлечь всю семью. Совместное творчество детей с родителями развивает нравственные качества и сближает детей с родителями. Детям необходимо помогать в оформлении ими их эмоционального восприятия результатов совместного и индивидуального творческого труда.

Поделки, сплетенные из бисера, радуют глаза сочными, немеркнущими красками, ярким блеском. Необходимо стремиться развить в ребенке чувство прекрасного, фантазию, желание творить. В результате ребенок легче адаптируется в жизни, полноценнее и ярче воспринимает окружающий мир и себя в этом мире.

Коллектив нашего дошкольного образовательного учреждения создает все условия для того, чтобы дети с ОВЗ чувствовали себя счастливыми и были успешными в жизни.

Данный подход полезен не только в воспитании и обучении детей-инвалидов, но и здоровых детей, у которых воспитывается толерантность при общении с более слабым, менее способным сверстником, приобретается жизненно важный нравственный опыт: развитие таких нравственных качеств, как заботливость, доброжелательность, внимательность, сострадание, сопереживание, взаимопомощь.

ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ВОСПРИЯТИЮ МУЗЫКИ

Артамончева М.Ю.,

*музыкальный руководитель I квалификационной категории
дошкольного отделения ГБОУ «Казанская общеобразовательная
школа-интернат для детей с ОВЗ им. Е.Г. Ласточкиной»,
г. Казань, Россия*

Развитие слухового восприятия у дошкольников с нарушенной слуховой функцией средствами музыки направлено на расширение границы познания прекрасного в жизни и искусстве, что важно для приобщения детей с нарушениями слуха к духовной культуре общества.

Музыкальные способности, необходимые для успешного осуществления музыкальной деятельности, объединяются в понятие «музыкальность». К ним относится способность чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения и музыкального ритма. Структура музыкальных способностей состоит из ладового чувства, музыкально-слуховых представлений, музыкально-ритмического чувства. Эти три частные способности и образуют стержень музыкальности, т.е. способности воспринимать смысловое содержание музыки. Развитие у детей с нарушениями слуха восприятия музыки осуществляется на полисенсорной основе. При этом используются сохранные анализаторы и развивающееся слуховое восприятие. Неслышащие дети, слушая музыку, сначала видят исполнение учителя. Затем зрительное восприятие клавиатуры и исполнителя исключается: в процессе специальных упражнений дети учатся воспринимать элементы музыки на слух. Развитие слухового восприятия музыки у дошкольников с нарушениями слуха начинается с определения начала музыкального звучания. Дети, особенно с незначительной тугоухостью, могут сразу воспринимать контрастные элементарные музыкальные структуры на слух и самостоятельно определять услышанное.

Дети с нарушениями слуха представляют собой огромное разнообразие по степени слухового нарушения. Обучение восприятию музыки неслышащих осуществляется дифференцированно с учетом состояния их слуховой функции. Проводятся упражнения, направленные на увеличение расстояния между ребенком и фортепиано при слушании музыки, а также упражнения по развитию слухового восприятия музыки без использования слуховых аппаратов. Пиани-

но в музыкальном зале отодвинуто от стены так, чтобы резонирующая дека была максимально доступна для прослушивания вибрации. Для занятий используются специальные подушки, на которые встают дети во время слуховой работы. Подушки служат гасителями вибрации от пола. На полу нанесена разметка для подушек (удаление от инструмента на 0,5 м; 2 м; 4 м; 6 м).

Перед выполнением упражнений даются четкие и лаконичные задания:

«Будем слушать музыку. Думай. Слушай внимательно. Музыка какая? Музыка громкая? (тихая, быстрая, медленная, веселая, грустная, считай на два, считай на три и пр.)».

После прослушивания музыки задаются вопросы:

«Что ты делал(а)? Какая была музыка? Что можно делать? (ходить, бегать, плясать)». При знакомстве с новыми музыкальными терминами используются письменные таблички. Усваивая музыкальную терминологию, дети словесно определяют услышанные элементы музыки, например: музыка спокойная, музыка бодрая, это вальс (галоп, марш).

Моделирование элементов музыки движениями служит важнейшим приемом развития у детей восприятия музыки. При выполнении упражнений для контрастных музыкальных звучаний выбираются разные движения: например, громкая музыка – ладошки, тихая музыка – пальчики; быстрая музыка – хлопки, медленная музыка – покачивания руками и т.д. Важно, чтобы движения детей были выразительными, соответствующими характеру музыки. Например, при обучении воспроизведению хлопками сильной доли такта в музыке двухдольного метра музыкальный руководитель обращает внимание детей на то, что звучит веселый танец (полька), и предлагает исполнить руками «раз» (хлопать весело и ритмично).

Динамические, темповые и метрические отношения в музыке моделируются, прежде всего, элементарными танцевальными и гимнастическими движениями. При обучении восприятию метрических структур дети учатся дирижировать по 2 – и 3-дольной схемам.

Используется также приём соотнесения с каким-либо персонажем:

например, низкие звуки – идет медведь; средние звуки – пляшет зайка; высокие – летит птичка.

В процессе музыкальных занятий используется остаточный и сниженный слух для развития слухового восприятия музыки, нере-

чевых звуков и речи. Восприятие неслышащими и слабослышащими музыки основывается на использовании и развитии сохранной функции слухового анализатора. Для этого используются произведения песенного характера, небольшие и несложные музыкальные пьесы, народные песни. В содержание работы над песней и музыкальными пьесами входят их прослушивание, небольшая беседа о темпе (быстро, медленно), динамике (громко, тихо), характере (грустно, весело). Эту работу можно сочетать с рассматриванием и подбором дидактического материала (листочки, цветы, шарик, платочек и т.д.). После такой предварительной работы по восприятию музыки можно переходить к воспроизведению несложных ритмов (шлепки, хлопки, притопы, погремушка, бубен, маракас, палочки, синтезатор и т.д.). Так, дети 3-4-го года обучения учатся выделять сильную долю в марше, танце, передавать ритмический рисунок на музыкальных инструментах.

На музыкальном занятии осуществляется взаимодействие с речью, речедвигательным анализатором, так как дети не только слушают музыку, но и разучивают песенки, которые затем поют. Для этого они знакомятся с текстом песни, прослушивают ее в исполнении учителя в музыкальном сопровождении, отрабатывают произносительную сторону песни, воспроизводят ритмический рисунок, а затем разучивают с учителем и исполняют речитативом под музыку. Это имеет большое значение для формирования правильной ритмико-интонационной структуры устной речи неслышащих и слабослышащих, позволяет проникать в эмоциональное содержание песни, развивать навыки выразительного коллективного ее исполнения.

В ходе систематических музыкальных занятий у детей развивается умение вслушиваться в звучание музыкального материала. Формируются звуковысотный, динамический, тембровый и ритмический компоненты слуха. В результате целенаправленного обучения у них развиваются музыкальные и творческие способности, исполнительские и слушательские умения.

Ценность работы по развитию слухового восприятия средствами музыки несомненна. Благодаря таким занятиям дети с различными нарушениями слуха могут получать представления о ритмичности, слитности, чередовании ударных и безударных звуков. Эти представления они переносят затем в свою речь.

БИНАРНЫЕ УРОКИ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

*Архипова И.И., учитель-дефектолог слухового кабинета;
Хамидова Г.Ф., учитель начальных классов, сурдопедагог,
ГБСКОУ «Казанская специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа-интернат I, II вида
имени Е.Г. Ласточкиной», г. Казань, Россия*

Проблемы включения детей с ограниченными возможностями здоровья в полном объеме в реальную жизнь общества являются актуальными в современных условиях во всем мире. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отражены направления государства в отношении детей-инвалидов, ориентированные на их реабилитацию и интеграцию в современное общество.

Среди детей с ОВЗ выделяется особая группа детей с нарушением слуха. У этих детей затруднено установление коммуникативных связей с окружающим миром в силу расстройства слухового восприятия и речевого общения.

Нормальное функционирование слухового анализатора имеет огромное значение для развития всех психических функций ребенка, в том числе и речи, поскольку слуховой канал является одним из основных источников получения сведений об окружающем мире.

Для формирования навыков речевого общения необходимо выполнение комплекса условий:

- использование остаточного слуха как необходимого условия формирования устной речи и общения;
- расширение практики общения учащихся с нарушением слуха со слышащими собеседниками;
- включение специальных упражнений, оптимизирующих коммуникативные умения детей с нарушением слуха;
- повышение мотивации общения;
- обязательное использование звукоусиливающей аппаратуры.

В нашей школе имеется слуховой кабинет для проведения обследования, изучения и развития нарушенной слуховой функции неслышащих учащихся. Этот кабинет оборудован компьютерным аудиоклассом «УНИТОН-АК», который рассчитан на восемь человек. В его состав входят звукоусиливающая аппаратура специального назначения и ноутбуки для каждого ученика. Использование современной звукоусиливающей аппаратуры дает возможность подбирать индивидуальный режим усиления для каждого учащегося, что по-

зволяет им воспринимать аудиоинформацию, а в сочетании с мультимедийным оборудованием подкреплять ее зрительными образами. Это обогащает и расширяет их представления об окружающем мире, облегчает процесс понимания, запоминания и применения слов, обозначающих звучащие предметы и явления. На фронтальных занятиях по развитию слухового восприятия для учащихся начальных классов предусмотрены такие виды работ, как прослушивание неречевых звучаний окружающего мира. На этих уроках учащиеся воспринимают и различают бытовые шумы, городские шумы, голоса животных и птиц, шумы, связанные с явлениями природы, а также опознают детский, мужской и женский голоса. Такие уроки ведет учитель-дефектолог слухового кабинета.

Для повышения мотивации учащихся и обеспечения выполнения программных требований учителями нашей школы были созданы электронные пособия в программе Microsoft PowerPoint «Бытовые шумы кухни», «Ванная комната», «Голоса диких и домашних животных», «Звуки транспорта». Пособия были разработаны в игровой форме, где сказочные персонажи знакомили учащихся со звуками окружающего мира. Работая по этим пособиям, учащиеся получили возможность воспринимать звуковые явления, а также воспроизводить звукоподражания услышанного, научились различать и описывать услышанные неречевые звучания.

Нас радовало, что при прослушивании голосов учащиеся интересовались жизнью увиденных животных, происхождением услышанных звуков и звуковых явлений. Для поддержания интереса, развития познавательной активности и создания целостной картины окружающего мира мы решили объединить материал занятий в слуховом кабинете с материалом, который дети изучают по данной теме на уроках природоведения, русского языка и математики. Так родилась идея проведения бинарных уроков в слуховом кабинете.

Преимущество бинарного занятия над другими заключается в том, что они развивают потенциал самих обучающихся, побуждают к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей. Бинарные занятия ведут два учителя. В нашем случае это учитель-дефектолог слухового кабинета и учитель начальных классов.

Бинарные занятия с использованием информационно-коммуникационных технологий требуют большой подготовки учителей, определения последовательности и порядка их действий, выбора содержания и методов преподнесения материала. Поэтому такие уроки

невозможно проводить часто. За это время были разработаны и проведены бинарные уроки по темам: «Путешествие в деревню «Простоквашино», «В магазине», «Экскурсия в осенний лес», «Зимушка-Зима». В ходе занятий у детей воспитывались интерес к учебной деятельности, самостоятельность, активность в приобретении знаний. Учащиеся стали активнее задавать вопросы, научились делать выводы, а главное стали активно пользоваться устной речью.

Для расширения практики речевого общения наших учащихся со слышащими детьми было разработано и проведено внеурочное бинарное занятие (по природоведению и развитию слухового восприятия неречевыми звучаниями) по теме «Зимние явления природы» со слабослышащими учащимися 4 «А» класса и их слышащими сверстниками. На этапе разработки сценария было принято решение использовать в ходе занятия активные методы обучения для инициирования образовательной активности учащихся. На первом этапе организации учебного занятия дети встали лицом друг к другу и произнесли слова приветствия, обращаясь к одноклассникам и гостям по имени. На этом этапе воспитывались коммуникативные качества и доброжелательность, а также активизировалось внимание детей и создавался положительный настрой на работу. На втором этапе (целеполагание), дети определяли тему занятия, здесь использовался прием «Волшебный ящик». В «Волшебном ящике» находились картинки с явлениями природы и картинки по теме «Зима». Дети самостоятельно сформулировали тему занятия – «Зимние явления природы». На этом этапе наблюдалась речевая активность и тех, и других учащихся. Они активно выдвигали свои предположения. На третьем этапе (формирование ожиданий учеников) каждый ученик получил карточки с изображением солнышка и тучи. Детям надо было написать на них свои имена. Учащиеся, уверенные в своих силах, прикрепили на наборном полотне солнышки, а один ребенок (слабослышащий) прикрепил тучу. На этапе открытия нового знания учащиеся изучали зимние явления природы (метель, снегопад, оттепель, гололедица). Дети выбирали табличку с названием явления, затем находили соответствующую картинку, пытались самостоятельно дать определение данному явлению, а затем проверяли правильность ответа по словарю. В ходе работы слышащие школьники помогали слабым учащимся с нарушенным слухом строить речевые высказывания. Затем с помощью электронного пособия учащимся предлагалось посмотреть видеосюжет с одним из явлений природы и прослушать звук этого явления. Сюжеты вызвали активное обсуждение, дети поделились своими впечатлениями об увиденном и

личным опытом. При этом учащиеся с нарушением слуха старались произносить все слова четко и внятно, чтобы быть понятыми окружающими. Аналогичная работа проводилась и с другими явлениями природы. На следующем этапе была разминка «Море волнуется». Перед учащимися стояла задача изобразить любое явление. Разминка проводилась с целью снятия физического и психического напряжения и закрепления понятий об изученных явлениях. Она прошла весело и непринужденно.

На этапе закрепления изученного материала был предложен интерактивный тест. Учащиеся прослушивали звуки и определяли явления природы. Дети работали по цепочке. Если ученик затруднялся с ответом, ему помогали одноклассники. На рефлексивно-оценочном этапе учащиеся осуществили итоговый контроль, рефлексию своих действий, выявили уровень удовлетворенности своей работой. Детям было предложено накрыть солнышко тучей, в том случае если в ходе урока они испытывали трудности. В результате никто из учащихся этого не сделал. А ученик, который в начале урока выбрал тучку, накрыл ее солнышком, подтвердив тем самым, что в ходе урока не испытывал трудностей.

На уроке была создана атмосфера психологического комфорта. Электронное пособие было разработано таким образом, что все этапы урока были наглядно представлены в меню на титульном слайде. Урок характеризовался максимальным наполнением, правильным распределением времени и ускорением темпа работы на каждом этапе. Задания были подобраны с учетом индивидуальных особенностей учащихся, была предусмотрена помощь в виде подсказок, тест оценивался компьютерной программой. В результате материал урока был усвоен всеми учащимися.

Для формирования адекватного взаимодействия со слышащими сверстниками на занятии были созданы специальные условия для обеспечения слухо-речевого режима. В ходе урока учащиеся с нарушением слуха пользовались звукоусиливающей аппаратурой, табличками с необходимым речевым материалом для обращения за помощью к слышащим сверстникам.

В ходе урока учителя создавали оптимистический настрой и поддерживали детей. Была организована взаимопомощь. При прослушивании звуков предлагалось несколько попыток. Слабослышащие школьники при прохождении теста на прослушивание звуков показали лучший результат, чем слышащие сверстники, что повысило самооценку слабослышащих учащихся.

На занятии наблюдалась терпимость детей друг к другу. В ходе занятия у слышащих учащихся формировались такие качества, как толерантность, выносливость, принятие особенностей детей с нарушением слуха.

По нашим наблюдениям при проведении совместных занятий детей с нарушением слуха и слышащих сверстников, где дети заняты активной деятельностью, у них формируются эмоциональная отзывчивость, любознательность, активность. Слабослышащие учащиеся овладевают средствами общения и способами взаимодействия со слышащими сверстниками, учатся управлять своим поведением и планировать свои действия.

Занятие показало эффективность и целесообразность проведения бинарных уроков в учебном процессе. Эти занятия способствуют не только общему развитию неслышащих учащихся, но и развитию социальных и коммуникативных навыков, а, соответственно, и лучшей социальной интеграции детей с нарушением слуха.

В заключение хочется подчеркнуть, что главный смысл бинарных уроков заключается в подготовке детей к самостоятельной практической деятельности, а развитие слухового восприятия обеспечивает формирование представлений о звуковой стороне окружающего мира, способствует созданию слухоречевой системы, что имеет важное значение для общего развития слабослышащего ребенка.

Бинарный урок – это высшая форма реализации новых образовательных стандартов, так как позволяет развивать метапредметные компетентности учащихся.

За время работы в данном направлении трое из восьми учащихся 4 «А» класса перешли в общеобразовательную школу, где успешно обучаются в коллективе слышащих сверстников.

Литература:

1. Архипова И.И. Применение компьютерных технологий на фронтальных и индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия // Материалы межрегионального научно-практического семинара. – Казань, 2011. – С. 50-52.

2. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. – М.: ВЛА-ДОС, 2001.

3. Зыкова Т.С. Требования к интегрированным урокам в школе для глухих детей // Дефектология. – 2006. – №.2. – С. 18-25.

4. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования слабослышащих и позднооглохших обучающихся. http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=628

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В МАССОВОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ИНТЕГРИРОВАННОЕ (ИНКЛЮЗИВНОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ

*Астраханцева Е.В., Мартынова М.В., Харламова Е.А.,
МАОУ «Заозерная средняя общеобразовательная школа
с углубленным изучением отдельных предметов № 16»,
г. Томск, Россия*

Проблемы специального образования сегодня являются одними из самых актуальных. Это связано, в первую очередь, с тем, что число детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов неуклонно растет. В настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями (8% всех детей), из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды. Кроме роста числа почти всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребенка. 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. Вовлечение детей с разными возможностями в активную, значимую деятельность – одна из важнейших задач современного образования. Необходимо научить наших детей ценить человеческие отношения, хранить связь поколений, уметь сохранять существующие культурные ценности и создавать новые. Как изменить существующие стереотипы, обеспечить равный доступ к качественному образованию всех без исключения. Как это сделать в большой массовой школе? Как создать условия – материальные, кадровые, технические, а главное психологически комфортные для обучения инвалидов и их здоровых сверстников?

Данные школьных медицинских осмотров в нашей образовательной организации свидетельствуют о том, что увеличилось, по сравнению с 2007 г., количество детей специальной группы здоровья, возросло количество детей, страдающих неврозами и гиподинамией. С каждым годом растет число гиперактивных подростков, име-

ющих нарушения центральной нервной системы. Сегодня в школе обучаются 87 детей с ОВЗ и 9 детей-инвалидов. Десять классов из шестидесяти являются «трудными» из-за нарушений социальной и психологической адаптации детей с проблемами обучения.

В результате мы имеем достаточно много проблем:

- неуспешность;
- классы коррекции;
- первичные нарушения здоровья школьников;
- вторичные нарушения физического и психического здоровья: дисграфия, дислексия;
- нарушение психологической и социальной адаптации;
- девиантное поведение;
- функциональная неграмотность.

Поэтому главная задача, которую мы ставим перед собой, – это создание максимального многообразия деятельности для личностной реализации всех обучающихся и вовлечения в школьную среду детей с ОВЗ и инвалидов.

Интеграция урочной и внеурочной деятельности позволяет максимально расширить образовательное пространство, привлечь к активной творческой деятельности родителей, социальных партнеров и педагогов.

Являясь Ассоциированной школой ЮНЕСКО, мы не только реализуем задачи в области образования, воспитания молодежи в духе мира, сотрудничества и солидарности, уважения к правам человека, активно принимаем участие в создании инновационных педагогических проектов, новых обучающих материалов и методик, но и создаем условия для детей с ОВЗ.

В 2012 г. группа обучающихся нашей школы в рамках проекта «Ассоциированные школы ЮНЕСКО в РФ» приняла участие в работе инклюзивной профильной летней смены «Сохраняя наследие», организованной кафедрой ЮНЕСКО Университета управления «ТИС-БИ». Целью проекта было не только формирование ответственности за сохранение культурного наследия, но и воспитание толерантных взаимоотношений между людьми с инвалидностью и их здоровыми сверстниками. Получив опыт общения, у ребят появилась потребность создания такой среды в школе. Они стали инициаторами проведения акций благотворительной помощи для детей – инвалидов. Совместно с Детским благотворительным фондом «Обыкновенное чудо» при поддержке местного телевидения данные акции стали традиционными. Это способствовало развитию тесного сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса: детьми, пе-

дагогами и родителями. Кроме того, данная деятельность подготовила среду для полноценного взаимодействия.

Все созданные ранее направления деятельности оказались связаны общей идеей единой доступной среды. Коллектив работает по трем направлениям: экологическое, этнокультурное и гражданско-патриотическое, в основе которых лежит проектная методика.

В ходе реализации комплексной проектной деятельности учителями разработаны педагогические проекты, предусматривающие использование проектной технологии в урочной и внеурочной деятельности. Руководство проектом стимулирует активность педагога к повышению собственного уровня проектного мышления, предметных и междисциплинарных знаний. Педагогический проект «Обучение вместе с «Globallab» в рамках школьного Экоцентра предполагает участие в международном проекте «Глобальная школьная лаборатория» (добровольное сообщество школ, которые объединены общей целью – изучить природу родного края, понять, «как делается наука», научиться совместной работе с другими школьниками из разных регионов России и мира и тем самым подготовиться к жизни в информационном обществе). Дети выполняют исследовательские проекты по изучению природы и образа жизни людей в своем населенном пункте и ищут пути улучшения жизни, сравнивая зависимость людей от природы в разных краях. В школьные дела по сохранению окружающей среды вовлекаются все. Ребята, испытывающие трудности на уроке, имеют свободу самореализации, принимая участие в акциях, концертах, выставках и пр. Наши школьники ежегодно принимают участие в областных акциях «Чистые берега», «Сохрани дерево» (по сбору макулатуры), «Посади дерево». В 2013 г. прошла Всероссийская акция «Чистые берега» под эгидой ПАШ, которая объединила все Ассоциированные школы ЮНЕСКО России.

Педагогические проекты «Я – гражданин России» в рамках школьного Центра гражданского образования предполагают воспитание гордости за свою Родину, народных героев; сохранение исторической памяти поколений в памяти подрастающего поколения; способствуют формированию у обучающихся чувства причастности к истории и ответственности за будущее страны. Дети являются инициаторами паралимпийских олимпиад, в том числе областных, социальных проектов данной направленности и молодежных форумов. Фестиваль добрых дел, комплекс занятий с использованием музейных ресурсов способствуют социализации, осознанию причастности к культуре народа. Педагогический проект-программа «Ремесло и ремесленники. Мастера и мастеравы» предполагает

трудоустройство и художественно-эстетическое воспитание и образование через социальные практико-ориентированные проекты, обучение основам экономической грамотности. Школа, будучи учреждением поликультурным, где обучаются дети многих национальностей, имея необходимость изучения культуры разных стран, принимает участие в поликультурных программах города и сотрудничает с разными национальными представительствами. Работает Центр русского языка, организовано обучение детей-мигрантов русскому языку. Школьники ежегодно являются участниками городских программ «Учимся жить вместе» и «Диалог», и дети с разными образовательными возможностями активно включаются в эту деятельность. Основные цели проектов «Фольклор и традиции славян» – это воспитание любви к народному творчеству, развитие творческих и познавательных способностей обучающихся, коммуникативных навыков. Педагогический проект «Здоровый образ жизни» составлен и разработан на основе методики проведения занятий с подростками по программе позитивной профилактики наркомании, алкоголизма и других видов асоциального поведения Л.В. Трубициной. Проекты «Праздник в детском доме», «Подарок своими руками», «Русники» имеют большую социальную значимость для всех детей, так как позволяют нашим детям почувствовать сопричастность к решению проблем ребят, оказавшихся в тяжелой жизненной ситуации.

Празднование международных дней – толерантности, танца, матери, пожилого человека – способствует воспитанию общечеловеческих качеств.

Ежегодно в школе проходит мероприятие районного уровня «Фестиваль Содружество». Ученики школ-участниц готовят рисунки и работы декоративно-прикладного творчества, отражающие культуру народа, проживающего на территории России. Учащиеся 6-8-х классов совместно с педагогами готовят национальные гостиные, где представляют особенности национального костюма, национальных блюд, игр и творчества, рассказывают об истории народа. В форме «кругосветки» команды могут посетить азербайджанскую, немецкую, армянскую, русскую, украинскую, польскую, казахскую и другие гостиные. Завершает фестиваль гала-концерт «Дружба народов». Стал традиционным международный музыкальный конкурс им. Шопена «Прелюдия», проходящий на базе школы и собирающий участников в возрасте от 5 до 20 лет, а также Открытый фестиваль – конкурс чтецов поэзии Т.Г. Шевченко. В этих мероприятиях принимают участие не только дети с ОВЗ нашей школы, но и дети-инвалиды коррекционных школ города и области.

В рамках празднования 60-летнего юбилея Международного проекта «Ассоциированные школы ЮНЕСКО» прошли праздничные мероприятия. Была оформлена выставка творческих работ архитектурно-художественных классов «Наше наследие», проведен фото-конкурс «Объекты Всемирного культурного наследия ЮНЕСКО: соприкасаясь с прекрасным...», организован показ видеороликов и презентаций, школьное радиостудия подготовила передачи о деятельности школы в рамках проекта, о достижениях в работе Центра экологического образования, Центра этнокультурного образования и Центра гражданского образования «РОСТ». Ребята 6-8-х классов приняли участие в «кругосветках» «Под охраной ЮНЕСКО», а в завершение мероприятия в Актовом зале состоялись концерт в честь участников мероприятий, вручение призов, дипломов и праздничных, юбилейных пирогов. В этих событиях приняли активное участие дети с ОВЗ.

В результате работы, как отмечают педагоги и родители, дети становятся более толерантными, и ребята, требующие особого внимания, приобретают важные жизненные компетенции.

Педагогический коллектив уверен, что данная системная работа способствует вовлечению детей с проблемами в обучении и здоровье в социум, позволяет адаптироваться в школьном сообществе, быть успешными.

Литература:

1. <http://www.hrono.ru/proekty/bazarny/index.php>
2. Никульшин С.М. Формирование универсальных учебных действий / С.М. Никульшин, А.В. Роготнева, Л.Н. Тарасова. – Томск, 2012.
3. Никульшин С.М., Роготнева А.В., Тарасова Л.Н. Организация проектной деятельности в свете требований ФГОС: Методическое пос. – Томск: ТОИПКРО, 2012.
4. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников / К.Н. Поливанова. – М.: «Просвещение», 2008.
5. Жураковская В.М. Проектная деятельность как фактор обогащения индивидуального опыта учащихся / В.М. Жураковская. – СПб., 2004.

МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ГИМНАЗИИ № 117

*Бозаджиев В.Ю., Рудь Н.Б., Ярмова Т.Б., Иост М.Ю.,
Бурлуцкая Е.С., Сторожева Л.В., Елисеева Е.В.,
МБОУ, «Гимназия № 117», г. Ростов-на-Дону, Россия*

В мире давно принято уделять особое внимание детям с ограниченными возможностями, их возможности получать достойное образование и их потребности во внимании, понимании и заботе взрослых людей.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении.

На сегодняшний день институт инклюзивного образования является единственным международно признанным инструментом реализации прав ребенка с ограниченными возможностями на образование и счастливое будущее.

Инклюзия обозначает такое включение детей, которое учитывает их особые потребности, способствует развитию этих детей и раскрытию их потенциальных возможностей.

Необходимость разработки и внедрения модели инклюзивного образования в гимназии обусловлена тем, что на ближайшее десятилетие работа с детьми-инвалидами объявлена ЮНЕСКО приоритетной.

Как показывают исследования, семьи выбирают инклюзивное образование по множеству причин, но, главным образом, они надеются на более широкие возможности общения их детей с их типично развивающимися сверстниками.

«Мы разные, но мы вместе!» – так коротко сформулирована идея инклюзивного образования в нашей гимназии.

В нашей гимназии программа инклюзивного образования реализуется с 1 сентября 2013 г. Руководит работой в этом направлении педагог-психолог.

В гимназии № 117 обучаются 3 ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Внедрение инклюзии в нашей гимназии является не только отражением времени, но и представляет собой еще один шаг к обеспечению полноценной реализации инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потреб-

ностями, полной реализации прав ребенка на получение доступного образования.

Наша задача в системе инклюзивного образования – придать уверенность в собственных силах детям с ограниченными возможностями здоровья, таким способом мотивируя их к обучению в гимназии вместе с другими обучающимися, возможно, их друзьями и соседями. Создание безбарьерной среды, позволяющей получать знания, участвовать в жизни школы всем учащимся без ограничений, **ВКЛЮЧЕНИЕ** каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду и **ГИБКОСТЬ** в подходах к обучению – это и есть основные цели и задачи.

Необходимо также сказать, что существование инклюзии в нашей гимназии позитивно сказывается на типично развивающихся детях. Помогая сверстникам активно участвовать в образовательной и социальной деятельности, дети не заметно для себя получают важнейшие жизненные уроки. Этот положительный опыт заключается в росте социальной сознательности, в осознании отсутствия различий между людьми, в развитии самосознания и самооценки, в становлении собственных принципов, в формировании социальных компетентностей, и последнее, но не менее важное, – способствует искренней заботе и дружбе.

С целью совершенствования работы педагогического коллектива в гимназии в режиме инклюзивности в образовании, привлечения и рационального использования всех имеющихся ресурсов в гимназии разработана и реализуется модель инклюзивного образования детей с разными возможностями в условиях общеобразовательного учреждения.

В реализации модели принимают участие сотрудники гимназии, составляющие мультидисциплинарную рабочую группу, обеспечивающую психолого-педагогическое сопровождение всех субъектов образовательной деятельности (детей, родителей и педагогов).

Для успешной реализации проекта по организации инклюзивного образовательного пространства в образовательной организации проведен анализ условий, имеющихся в гимназии.

Разработанная модель организации инклюзивного образовательного пространства может быть адаптирована для любых общеобразовательных учреждений.

Реализация инклюзивной модели образования позволит организовать процесс обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья по замкнутой схеме: планирование – учебный процесс – контроль – анализ – коррекция. Это позволит оперативно корректи-

ровать действия непосредственно на стадиях учебного процесса, а не по конечным результатам.

Все результаты, достигнутые в процессе реализации данного проекта, предполагается обобщить с целью использования их другими образовательными учреждениями в их работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ВВЕДЕНИЯ ФГОС НОО ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Борисова Г.Н.,

*ОГКОУ «Школа-интернат для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья № 89»,
г. Ульяновск, Россия*

Одним из важнейших направлений государственной политики Российской Федерации в области образования является обеспечение реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов. Российское законодательство – прежде всего, Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» – предусматривает гарантии прав на получение образования детьми с ОВЗ.

В качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья следует рассматривать создание всеобъемлющих условий для получения образования всеми детьми указанной категории с учетом их психофизических особенностей.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В образовательном учреждении необходимо создание среды, адекватной общим и особым образовательным потребностям, физически и эмоционально комфортной для ребенка с ОВЗ, открытой для его родителей (законных представителей), гарантирующей со-

хранение и укрепление физического и психологического здоровья обучающихся.

Значительное разнообразие категорий детей с нарушением опорно-двигательного аппарата определяет значительную вариативность специальных образовательных условий, распределенных по различным ресурсным сферам: материально-техническое обеспечение (включая и архитектурные условия), кадровое, информационное, программно-методическое.

В ОГКОУ «Школа-интернат № 89» (далее – школа-интернат) обучаются 87 детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, из них 80 детей-инвалидов.

Основная цель школы-интерната: коррекция и развитие личности воспитанников, имеющих различные нарушения в здоровье, социальная реабилитация, абилитация и подготовка их к самостоятельной жизни, труду и интеграции в обществе. Исходя из неоднородности контингента учащихся, главный акцент в своей деятельности школа-интернат делает на учете индивидуальных особенностей каждого ребенка.

С учетом специфики нарушений обучающихся педагогами школы-интерната разработаны адаптированные основные общеобразовательные программы, адаптированные основные программы, а также программы психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, учебно-воспитательный процесс организуется так, чтобы каждый ученик был вовлечен в активную учебную и внеурочную деятельность в зоне его ближайшего развития, чувствовал себя комфортно в мире других людей.

Укрепление и развитие материально-технической базы школы-интерната является одним из основных условий успешного осуществления образовательного, воспитательного, коррекционного и реабилитационного процессов для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Материальное обеспечение образовательного учреждения включает в себя, прежде всего, создание безбарьерной среды: в школе-интернате имеется пандус; первый этаж здания оборудован поручнями; приобретено многофункциональное подъемное устройство для беспрепятственного перемещения лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата вдоль лестничного марша. Образовательное учреждение имеет свой автобус. С целью повышения социальной активности, преодоления самоизоляции для участия в городских и областных спортивных соревнованиях, концертах, фестивалях, выставках, для экскурсионных поездок, доставки детей в

больницу приобретено транспортное средство – специализированный микроавтобус с возможностью перевозки детей-колясочников.

Школьным транспортом ежедневно осуществляется подвоз обучающихся, имеющих тяжелые нарушения опорно-двигательного аппарата.

В образовательной деятельности школы-интерната используются компьютеры, интерактивные доски, что позволяет проводить яркие, насыщенные уроки. Компьютеры в классе информатики объединены компьютерной сетью, имеют доступ в Internet. Все педагоги в полной мере могут использовать информационные технологии на уроках.

В школе-интернате сложилась эффективная система трудового обучения, профориентации, которая позволяет готовить обучающихся к реальной жизни с учетом их возможностей и способностей. С целью подготовки обучающихся к самостоятельной жизни, владения трудовыми навыками в школе-интернате оборудованы мастерские по профилям: «швейное дело», «переплетное дело», в текущем году планируется создание школьной оранжереи для открытия профиля «ландшафтный дизайн».

Для организации медицинского обслуживания и проведения лечения имеются: медицинский кабинет, физиокабинет, изолятор, процедурный кабинет. Материально-техническое оснащение бассейна, залов ЛФК, медицинского кабинета и кабинета физиолечения находится на достаточно высоком уровне.

Непременным условием реализации требований Стандарта является создание в образовательном учреждении психолого-педагогических условий.

Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса на начальной ступени общего образования включает следующие уровни: индивидуальное, групповое, на уровне класса, на уровне образовательного учреждения.

К основным направлениям психолого-педагогического сопровождения относятся:

- сохранение и укрепление психологического здоровья;
- мониторинг возможностей и способностей обучающихся;
- формирование у обучающихся ценности здоровья и безопасного образа жизни;
- развитие экологической культуры;
- формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников;

- поддержка детских объединений и ученического самоуправления;

- выявление и поддержка одаренных детей.

В школе-интернате создана комплексная программа, направленная на реализацию модели успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, включающая в себя как создание современной инфраструктуры в учреждении, так и применение современных инновационных образовательных технологий.

Школа-интернат уже несколько лет функционирует в инновационном режиме. Это предоставляет возможность детям с ограниченными возможностями здоровья обучаться на основе использования в учебно-воспитательном процессе компетентностного и личностно-ориентированного подходов с применением информационно-коммуникационных технологий и новых моделей предпрофильной подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья.

В школе-интернате успешно реализуется программа «Социально-психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья», цель которой – комплексное систематическое взаимодействие специалистов учреждения, обеспечивающее создание оптимальных коррекционно-развивающих условий для воспитания и образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

В 2015-2016 учебном году в школе-интернате по инициативе родительской общественности и при поддержке Министерства образования и науки Ульяновской области был открыт класс для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и расстройством аутистического спектра. На выделенные Министерством образования и науки Ульяновской области средства были созданы условия для обучения и реабилитации обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС: произведен ремонт кабинета для учащихся с РАС; закуплены мебель и современная оргтехника; организовано обучение педагогов и узких специалистов.

В рамках работы над проблемой образования и социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра школа-интернат активно сотрудничает с Автономной некоммерческой организацией «Центр реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир» и Центром психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков при Московском городском психолого-педагогическом университете.

Летом 2015 г. специалисты школы-интерната прошли стажировку в АНО «Наш солнечный мир» по «Программе комплексной

реабилитации и социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями в развитии» на базе детского летнего лагеря. В октябре-декабре 2015 г. педагоги школы-интерната прошли курсовую подготовку по программе «Психолого-педагогическая коррекция и обучение детей с РАС» с включением очных занятий с 16 ноября по 19 ноября на базе Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков (г. Москва, ул. Кашенкин луг, д. 7).

С января 2013 г. школа-интернат интенсивно транслирует собственный опыт использования педагогических технологий, апробированных и успешно реализуемых в образовательных учреждениях по социальной реабилитации учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Слушатели мероприятий, проводимых на базе школы-интерната, оставили много положительных отзывов о мастерстве в применении педагогами технологий социальной реабилитации детей с ОВЗ.

Большим потенциалом для развития инклюзивного образования, повышения профессиональной компетентности педагогов, воспитания толерантности всех участников образовательного процесса обладает совместная деятельность школы-интерната с общеобразовательными школами г. Ульяновск.

Изучение опыта работы педагогов школы-интерната с детьми с ОВЗ позволяет учителям общеобразовательных школ повысить свой профессиональный уровень и компетентность в данной области.

Педагоги муниципальных школ посещают мастер-классы, которые проводятся в школе-интернате в рамках семинаров, курсов повышения квалификации. Благодаря подобным мероприятиям учителя имеют возможность увидеть на практике специфику работы с детьми с ОВЗ, получить ответы на интересующие их вопросы и в дальнейшем использовать полученный опыт в своей педагогической деятельности.

Сотрудничество учащихся школ города и школы-интерната организовано с целью формирования у детей толерантного отношения к окружающим. За период с 2012 г. по настоящее время было проведено много ярких совместных мероприятий, подготовлены номера для фестивалей и концертов, внеурочных занятий, в том числе на базе школьных музеев.

Ученики общеобразовательных школ, участвуя в совместных мероприятиях, перечисленных выше, обогащают свой опыт общения, формируют навыки позитивного восприятия людей, уважитель-

ного и доброжелательного поведения при взаимодействии со сверстниками, в том числе с детьми с ОВЗ.

В связи с открытием в 2015-2016 учебном году класса для детей с НОДА и расстройством аутистического спектра Министерством образования и науки Ульяновской области перед школой-интернатом была поставлена задача по осуществлению методического сопровождения образовательных учреждений региона в организации образовательного процесса для детей с РАС. С целью распространения опыта работы с детьми с РАС в декабре 2015 г. на базе нашей школы-интерната прошел областной обучающий семинар по теме: «Создание специальных условий в общеобразовательной организации для обучения детей с расстройствами аутистического спектра».

Семинар проводился в рамках реализации проекта «Ресурсный класс для детей с расстройством аутистического спектра», ставшего победителем второго конкурсного отбора социально ориентированных некоммерческих организаций Ульяновской области для предоставления субсидий из областного бюджета Ульяновской области на реализацию социально ориентированных программ (проектов). Данный проект был разработан Ульяновской местной общественной организацией «Попечительский совет Школы-интерната № 89» при поддержке Министерства образования и науки Ульяновской области.

В семинаре приняли участие педагогические и руководящие работники, задействованные в работе с детьми с ОВЗ, специалисты органов Управления образования муниципальных образований, курирующих работу по инклюзивному образованию детей с ОВЗ, преподаватели кафедры коррекционной педагогики, здорового и безопасного образа жизни ФГБОУ ВПО «УГПИ им. И.Н. Ульянова».

На семинаре были освещены юридические и экономические аспекты создания условий в общеобразовательной организации для обучения детей с РАС, особенности организации обучения детей с РАС, современные методы, подходы и технологии работы с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра.

В целях совершенствования системы общего и специального образования и расширения спектра образовательных, в том числе специальных (коррекционных), услуг на базе школы-интерната планируется открытие Методического центра по сопровождению инклюзивного образования.

Основными задачами Методического центра будут являться: обобщение и распространение позитивного опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья; оказание методической (научно-методической) поддержки педагогическим, руководящим

работникам образовательных учреждений региона по внедрению в практику их работы коррекционных образовательных технологий и новых форм организации образовательно-воспитательного процесса; участие в деятельности муниципальных общественных советов; организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений региона по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья; повышение профессиональных компетенций педагогических и руководящих работников.

КОММУНИКАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СИСТЕМЫ TO-STUDY В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ: СИЛЬНЫЕ И СЛАБЫЕ СТОРОНЫ

Брызгалов С.А.,

*ГАПОУ Свердловской области «Нижнетагильский техникум
информационных технологий, сервиса и
предпринимательства «Самородок», г. Нижний Тагил, Россия*

Программа To-Study представляет собой оригинальную разработку системы дистанционного обучения (СДО) компанией НТЦ Росконнект.

To-Study, по своей сути, является многостраничным сайтом с наполнением для дальнейшего использования собственной базы данных в формате MySQL. Он написан на языке PHP и функционирует на платформе операционной системы LinuxUbuntu с использованием Web-сервера Apache.

Среди всего многообразия современных браузеров приложение To-Study наиболее бесконфликтно работает в программах MozillaFirefox и GoogleChrome.

Основным элементом СДО является электронный учебный курс по определенной дисциплине с качественным профессиональным наполнением материала, т.е. предполагается использовать дополнительно файлы презентаций, аудио и видеофайлы. К сожалению, система To-Study ограничивает размер любого электронного файла в пределах 2 МБ (мегабайт). Данное ограничение существенно обедняет информационный контент в базе данных To-Study. Приходится делать гиперссылки или указывать иной путь к файлам большего размера. Соответственно такие файлы необходимо размещать вне пределов системы To-Study: на сетевых локальных ресурсах или

использовать площадки Интернет (файлообменники, облачные технологии и пр.).

Далее по важности можно поставить коммуникационные возможности СДО To-Study. Они определяются тремя типами интерактивного взаимодействия пользователей системы:

- преподаватель – преподаватель;
- преподаватель – обучающийся;
- обучающийся – обучающийся.

Для всех зарегистрированных пользователей системы с одним из статусов – администратор, преподаватель, студент – предусмотрено три основных канала общения между собой:

- чат;
- посылка сообщений;
- использование опции форума.

Каждый пользователь после прохождения процедуры аутентификации попадает на первую (главную) страницу сайта СДО, где в разделе «Инструменты» можно выбрать опцию «Сообщение» или опцию «Форум». Опция «Сообщение» присутствует также в верхней правой части главной страницы. Кроме того, если в разделе «Инструменты» войти в подраздел «Моё информационное табло», то мы снова увидим продублированные опции «Сообщение» и «Форум».

Набранный текст сообщения может быть адресован одному пользователю СДО (заполняем поле «Получатели»), нескольким пользователям (в поле «Получатели» перечисляем их последовательно через точку с запятой) или группе пользователей, относящихся к одному конкретному уроку (или курсу). В поле «Текст сообщения» присутствует режим «И отправить по электронной почте». К сожалению, данная опция дублирующей отправки сообщения на адрес электронной почты выбранного пользователя в СДО To-Study не функционирует. Это можно отнести к одному из недостатков эксплуатируемой СДО.

Организация новой темы на **форуме** связана с определенным уроком. Соответственно сообщение по открытой тематике получают все преподаватели и обучающиеся, зарегистрированные администратором на данном уроке.

Наилучшим средством обмена сообщениями в To-Study в режиме реального времени является встроенный в систему **веб-чат**. Небольшое прямоугольное окно чата расположено в правом нижнем углу главной страницы сайта. В нем в скобках появляется динамически изменяющаяся цифра, указывающая на количество подключившихся в данный момент времени пользователей системы. После

щелчка мышки на поле окна чата появится контекстное меню со списком вошедших в систему пользователей. Можно выбрать одного из них и начать прямой обмен сообщениями. Как в любом чате здесь действует ограничение, предполагающее общение только с теми, кто присутствует в нем в настоящий момент. С отсутствующими пользователями системы пообщаться не получится.

Следует указать еще одну возможность обмена информацией с помощью опции «Добавить комментарий». Она появляется в поле «Операции с разделами» при работе с материалом конкретного урока или тестом к нему.

Чтобы посмотреть любое коммуникационное сообщение по одной из указанных выше категорий, и преподавателю и обучающемуся необходимо на главной странице сайта открыть раздел «Мое информационное табло». В указанном разделе появятся соответствующие поля с информацией: «Последние входящие сообщения», «Последние сообщения на форуме» и «Последние комментарии».

Слабой стороной СДО To-Study является отсутствие возможности построения видеообщения в любой форме ее реализации. Для применения видеотехнологий в дистанционном учебном процессе необходимо использовать дополнительное программное обеспечение.

КОМПЕТЕНТНОСТНО-КОНТЕКСТНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бурдаева М.А.,

*ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1, с. Приволжье,
Муниципальный район Приволжский, Самарская область, Россия*

Одним из важнейших направлений государственной политики Российской Федерации в области образования является обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов, на образование. Устойчивая тенденция увеличения количества детей, имеющих проблемы в развитии, необходимость их дальнейшей социализации требуют поиска совершенно нового подхода к организации обучения. Инклюзивное образование предоставляет каждому ребенку возможность удовлетворить свою потребность в развитии и равные права на получение адекватного его уровню развития образования.

Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» подчеркивается, что в Российской Федерации во всех случаях особое и достаточное внимание должно быть уделено детям, относящимся к уязвимым категориям: «Необходимо разрабатывать и внедрять формы работы с такими детьми, позволяющие преодолевать их социальную исключенность и способствующие реабилитации и полноценной интеграции в общество».

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», под инклюзивным образованием понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Сегодня инклюзивным (или включающим) образованием называют совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормативно-развивающимися сверстниками. Дети с особыми образовательными потребностями в такой практике смогут расти и развиваться вместе с другими детьми, посещать обычные учебные заведения. Идея состоит в том, что для получения качественного образования и психологической адаптации в обществе детям с особыми потребностями необходимо активно взаимодействовать с другими детьми. Но не менее важно такое общение и тем детям, которые не имеют никаких ограничений в своем развитии или в здоровье. Все это существенно повышает роль инклюзивного, совместного обучения, позволяющего принципиально расширить возможности социализации детей с ограниченными возможностями, в том числе детей-инвалидов.

Инклюзия – 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 особенностей в одних и тех же общеобразовательных школах.

Практика показывает, что развитие инклюзивного образования – процесс сложный и многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы. Необходимо организовать и отработать механизм процесса обучения, в котором будут взаимосвязаны все участники образовательного процесса, где центральная фигура – ребенок. Подлинная инклюзия не противопоставляет, а сближает две образовательные системы – общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними.

Для осуществления предоставленных возможностей по организации инклюзивного образования созданы определенные условия. Реализация государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» коснулась и нашей школы в части создания универсальной безбарьерной среды и оснащения специальным, в том числе учебным, реабилитационным и компьютерным оборудованием, для организации коррекционной работы и образования детей-инвалидов.

Среда включает непрерывную образовательную вертикаль, которую мы в настоящий момент формируем. Образовательная организация включает три филиала и структурное подразделение, реализующие программы дошкольного общего образования. Модель такой вертикали позволяет осуществить системный подход и включить в образовательный процесс детей с ОВЗ и обеспечить более успешную их социализацию. В последний год пребывания ребенка в детском саду начинается тесное сотрудничество педагогов школы и филиалов – детских садов. Педагоги детского сада предоставляют учителям школы информацию – диагностику, уровень его развития, личностные поведенческие и психологические особенности, потенциальные возможности. Учителя и педагог-психолог, социальный педагог, работая в школе дошкольника «Знайка», знакомятся со своими потенциальными учениками, наблюдают за ними, определяют их возможности. Совместно формируется план индивидуальной работы с детьми с особыми потребностями. При необходимости направляем детей на ПМПК с целью определения точного диагноза и индивидуальной траектории развития. Знакомство педагогов и детей, родителей до поступления в школу – залог будущего успешного обучения.

Учебный план школы дошкольника включает не только обучающие занятия, но и развивающие, дополнительное образование. Цель всех этих занятий – включение каждого ребенка, и, прежде всего, ребенка с ОВЗ, в обычное детское сообщество, адаптировать ребенка в реальном мире, а у остальных детей развивать толерантность, активность, самостоятельность. Одним из условий развития детей с особыми потребностями является успешное построение отношений со сверстниками. В школе реализуется программа «Тренинг-коммуникация», которая позволяет детям с ОВЗ установить положительные отношения с будущим учителем, одноклассниками, потренироваться в соблюдении общепринятых правил поведения, способствует раскрытию творческого, нравственного потенциала, укреплению физического и психологического здоровья, повышению эмоционального фона.

Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования.

Одна из проблем, с которой сталкивается школа – это зачастую отсутствие диагностики уровня развития в поликлиниках, где наблюдаются в раннем детстве дети с особыми потребностями, или замалчивание перед родителями имеющихся отклонений. Кроме того, многие родители агрессивно реагируют на рекомендации педагогов и психолога проконсультировать ребенка на ПМПК, игнорируют эти рекомендации до появления реальных угрожающих проблем с учебой. Поэтому в школе проводится курс для родителей дошкольников и родителей вновь поступающих в школу учеников, который включает собрания, где родители знакомятся с основами психологических знаний, позволяющих гармонизировать родительско-детские отношения, создаются условия для максимальной реализации всех возможностей детей, формирования толерантных взаимоотношений.

Наша школа выбрала для себя путь реализации инклюзивного процесса, соблюдение 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.

В ФГОС для детей с ОВЗ, который вступил в силу в Российской Федерации с 1 сентября 2016 г. каждый из вариантов характеризуется рядом требований к структуре и объему, к результатам освоения АООП НОО и АООП ООО, к условиям, которые должны быть созданы для получения. Данный Стандарт отражает социально-культурные, общественно-государственные ожидания относительно качества общего образования обучающихся с ОВЗ, которые, в свою очередь, являются ориентирами для руководителей и специалистов

системы образования, семей детей с ОВЗ и широкой общественности. Одна из важных целей Стандарта – гарантия не только на получение образования детям с нарушениями развития, способным обучаться по адаптированным программам, но и оказание специальной помощи детям с ОВЗ, способным обучаться в условиях массовой школы.

Сегодня стало понятно, что школа сама должна измениться для того, чтобы стать инклюзивной, ориентированной на любого ребенка с любыми образовательными потребностями. Это сложный процесс, требующий организационных, содержательных, ценностных изменений. Нужно менять не только формы организации обучения, но и способы учебного взаимодействия учеников.

Традиция школьного преподавания как трансляции знаний должна стать специально организованной деятельностью по коммуникации участников обучения, по совместному поиску новых знаний. Профессиональная ориентировка учителя на образовательную программу неизбежно должна измениться на способность видеть индивидуальные возможности ученика и умение адаптировать программу обучения. Профессиональная позиция специалистов сопровождения должна быть направлена на сопровождение учебного процесса, поддержку учителя на уроке, помощь ученику в овладении программным материалом и способами общения с другими детьми. Таким образом, инклюзивное образование предполагает целый комплекс серьезных изменений во всей школьной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя и родителей, в педагогическом процессе вообще.

Для решения этих задач в школе создана творческая мастерская «Школа профессионального роста» для всех педагогов, а не только работающих с детьми с ОВЗ. Мастерская позволяет повысить общую педагогическую и психологическую культуру, выявить резервы внутренней активности, мотивов деятельности.

Понятно, что для успешного освоения детьми с ОВЗ образовательных программ необходимо применение технологий и моделей обучения, способствующих инклюзии. Большая часть педагогов нашей школы освоили и успешно применяют дистанционные технологии, которые имеют большое значение при обучении детей-инвалидов в период, когда они не могут посещать учебные занятия в школе. Данные технологии применяются для обучения всех детей в период длительной болезни и отсутствия в школе.

В течение уже более восьми лет педагогический коллектив школы в экспериментальном режиме разрабатывает и внедряет ин-

новационную компетентностно-контекстную модель обучения под научным руководством Н.А. Рыбакиной. Эта модель обучения как никакая другая позволяет обучать одновременно всех детей с разными потребностями и возможностями. Данная модель обучения основана не столько на здоровьесберегающих принципах, но более на здоровьеразвивающих. Такая модель обучения имеет комплексный подход к обучению, позволяет реализовать достижение как образовательных, так и личностных и социальных результатов обучения с наименьшими потерями для здоровья обучающихся. Физическая составляющая здоровья мало поддается коррекции в процессе аудиторных занятий. А вот психологическая и социальная составляющие могут быть скорректированы именно применением наиболее щадящей и в то же время более прогрессивной модели обучения.

В данной модели единицей образовательного процесса является тема, а не урок. Изучение темы делится на четыре этапа: осознание структуры изучаемого явления, осознание генезиса способов деятельности, самореализация в коллективной деятельности, рефлексия.

Анализируя деятельность учащихся, которую организует учитель на каждом этапе, убеждаешься, что эта модель обучения инклюзивна.

На первом этапе (20% изучения темы) все учащиеся в деятельности академического типа следят за построением чужой мысли, предвосхищают ее ход, записывают. Учитель предлагает варианты решения ключевых задач, часть задач решают и объясняют решение для всех ученики. На этом этапе учитель заботится о сохранении устойчивости нервной системы, показывая пути преодоления трудностей.

На втором этапе (10% времени изучения темы) все учащиеся участвуют в процессе осознания способов деятельности во время решения разных заданий. Каждый ученик, и тем более с особыми потребностями, не уйдет с такого урока, не выяснив свои сомнения или с чувством непонимания. Учащиеся проговаривают вслух способы решения разных видов задач, объясняют их. Это делается до тех пор, пока всем не станет понятно. Стоит подчеркнуть, что это снова способствует улучшению психо-эмоционального состояния учащихся.

На третьем этапе изучения темы (60%) учитель выступает в роли тьютора. Тьюторы в школе для детей с ОВЗ не предусмотрены. Но в данной модели обучения учитель берет на себя эту роль. Учащиеся самостоятельно работают в коллективной деятельности над выполнением предложенных заданий «от простого к сложному»,

вступают в коммуникации с учителем, с одноклассниками по вопросам принципов выполнения заданий. Они могут свободно общаться с теми, с кем сами захотят, перемещаться по классу. Учитель в это время организует работу учащихся, причем сильные ученики работают самостоятельно, иногда выясняя свои сомнения, но могут и консультировать одноклассников. А у учителя в это время есть возможность уделить максимальное внимание детям с особыми возможностями и слабым ученикам, что позволит им освоить изучаемое со всеми вместе, хотя работает каждый в своем темпе, имея возможность выбора заданий. Дети имеют возможность привлечь учителя или учеников к анализу своих затруднений, разрешению проблемных ситуаций, они чувствуют себя комфортно, спокойно, перемещаясь при необходимости по классу, не скованны в движениях. Они могут сравнить свои решения с решениями других учеников, выяснить причины ошибок, если таковые есть.

На последнем этапе выполняется проверочная работа (10% времени изучения темы), возможны самопроверка и взаимопроверка по ключу. Анализируются ошибки, подбираются тренировочные задания индивидуально каждому, каждый их выполняет в индивидуальном режиме, анализирует результат и эффективность собственной деятельности по его достижению. Деятельность учащихся не сравнивается между собой. Каждый имеет возможность сравнивать свои успехи со своими прежними успехами. На уроке создаются благоприятный психологический климат и ситуация успеха.

Часто приходится слышать такое мнение, что инклюзия сдерживает развитие одаренных детей, такие как учитель вынужден много времени тратить на работу с детьми с особыми потребностями, а до одаренных руки не доходят. В компетентностно-контекстной модели обучения это не так. Такая модель как никакая другая способствует развитию одаренности, так как базовый уровень она гарантирует, а выход на свой уровень (более высокий) реализуется под руководством учителя на этапе самореализации.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Бурнашевская О.В.,

ГБОУ «Нурлатская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Нурлат, Россия

По статистике в настоящее время в РФ насчитывается около 2 млн. детей с физическими и интеллектуальными недостатками, что составляет почти 5% детской популяции. К основным видам патологии относятся психические заболевания (30%), неврологические (20%), поражения органов слуха и зрения (17% и 18%). Умственно отсталые дети – одна из наиболее многочисленных категорий детей, отклоняющихся в своем развитии от нормы. Они составляют около 2,5% от общей детской популяции. По данным Всемирной организации здравоохранения более 3% от общей детской популяции составляют умственно отсталые дети. История отношения общества к умственно отсталым лицам претерпела значительную эволюцию от негативно-брезгливого до гуманистического, допускающего интеграцию данной категории людей в общество.

Основными задачами обучения и воспитания умственно отсталых детей, находящихся в школах-интернатах, являются развитие их потенциальных познавательных возможностей, коррекция поведения, привитие им трудовых и других социально значимых навыков и умений. Конечной целью обучения и воспитания являются приобщение умственно отсталых лиц к доступному им общественно полезному труду и приобретение ими социального опыта.

Понятие социально-педагогической реабилитации детей и подростков в социально-педагогической литературе трактуется как их возвращение, включение, интеграция в общество (семья, школа, класс, коллектив сверстников, система учебно-трудовых и внешних отношений), способствующие полноценному функционированию в качестве социального субъекта. Социально-педагогическая реабилитация и адаптация умственно отсталых детей и подростков имеют свою специфику. Системный подход в организации помощи в процессе социальной реабилитации умственно отсталых детей предполагает создание комплексной интегративной социально-педагогической системы помощи и поддержки, основанной на принципах гуманизма.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Нурлатская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья» было открыто в 1963 г. как вспомогательная школа-интернат для детей, имеющих дефекты психического и физического развития, и ведет образовательную деятельность по воспитанию и обучению детей с умственной отсталостью вот уже более 50 лет. В школе созданы все условия для получения полноценного доступного образования и коррекции недостатков психофизического развития и познавательной деятельности школьников с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. Свою задачу педагоги видят в том, чтобы помочь детям, в какой степени это возможно для каждого из них, научиться жить в обществе.

Практика показывает, в настоящее время встает вопрос о повышении эффективности адаптации, реабилитации и последующей интеграции в современное общество умственно отсталых детей. Возникает несколько условий, которые в целом определяют результативность интеграционных процессов. К основным из них относят:

1. Уровень сформированности практических и социально значимых навыков у выпускников специальных коррекционных интернатов, который позволит им вести самостоятельную жизнь, заботиться о своем жизнеобеспечении.

2. Готовность общества понимать и разделять личные проблемы человека с нарушениями интеллекта.

Таким образом, эффективность работы по социальной реабилитации умственно отсталых детей возможна только при комплексном взаимодействии всех участников образовательного процесса с социальными партнерами, внешкольными учреждениями.

Социальное партнерство – особый тип совместной деятельности между субъектами образовательного процесса, характеризующийся доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и одновременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результат их сотрудничества и развития.

Социальное партнерство и направления его развития применительно к образованию и воспитанию:

1. Партнерство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности.

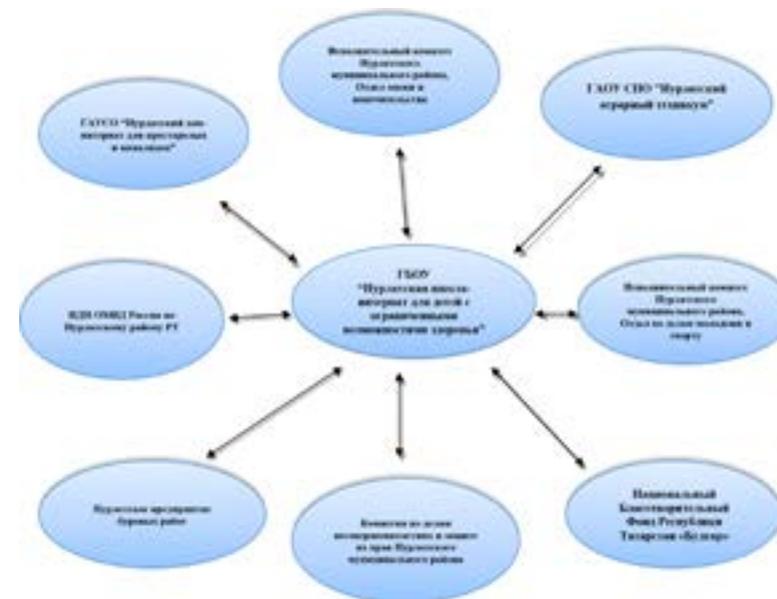
2. Партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями разных сфер общественного производства.

3. Партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление

гражданского общества, что позволяет изменять, проектировать, апробировать и устанавливать новые общественно значимые функции системы образования.

В качестве социальных партнеров ГБОУ «Нурлатская школа-интернат для детей с ОВЗ» выступают: промышленные предприятия, учреждение профессионального образования, службы социальной защиты населения, различные комиссии и отделы исполнительного комитета Нурлатского муниципального района, благотворительные фонды. Взаимодействие с социальными партнерами осуществляется практически постоянно, так как многие воспитанники – это дети из малообеспеченных и неполных семей, инвалиды, приемные и опекаемые дети и другие незащищенные слои населения.

Виды социального партнерства в Нурлатской школе-интернате



Особая роль в данной работе принадлежит благотворительной деятельности. Школа получает безвозмездную помощь в виде денежных сертификатов, канцтоваров, электробытовых приборов, детской одежды, спортивного инвентаря и др.

Наше образовательное учреждение активно сотрудничает с Национальным благотворительным фондом Республики Татарстан «Булгар». Этим фондом была оказана благотворительная помощь

самого разного характера – от выделения денежных средств для различных нужд школы до привлечения благотворителей, наших земляков, к решению самых разных вопросов школьной жизни. Так, наши воспитанники получили возможность принять участие в Межрегиональном открытом конкурсе-фестивале детских и юношеских фольклорных коллективов «Жемчужины народа», фестивале художественного творчества людей с ограниченными возможностями здоровья «Возьмемся за руки, друзья!» в номинации «Музыкальный калейдоскоп», межрегиональном конкурсе «Этих дней не смолкнет слава», посвященном 70-летию Великой Победы. Участие детей с ограниченными возможностями здоровья в мероприятиях такого высокого уровня наряду с их сверстниками из обычных школ говорит о том, что наши воспитанники успешно социализируются в современном обществе. Результатом участия в данных мероприятиях является формирование личности ребенка: опыта общения, сотрудничества, усвоения навыков культурного и социального поведения, креативных умений в доступных и разнообразных видах деятельности. Успешная реализация таких социально значимых для нас событий была бы невозможна без участия председателя НБФ «Булгар» РТ Мифтахова Фариды Фаизовича.

Значительную помощь в благотворительности на протяжении многих лет оказывают наши шефы – Нурлатское предприятие буровых работ. Руководство данного предприятия откликается на любую просьбу, связанную с улучшением материально-технической базы учреждения, оказанием благотворительной и адресной помощи детям и семьям с низким социальным статусом. Ежегодно наши шефы доставляют огромную радость воспитанникам в виде сладких подарков и мягких игрушек к Новому году, выделенных ОАО «Татнефть».

Как известно, экскурсия по родному краю, ненавязчиво знакомит школьников с культурным прошлым своей малой Родины. И такая возможность посещения Болгарского историко-археологического музея-заповедника была предоставлена нашим воспитанникам ООО «Управляющая компания» «Агроинвест». Наряду с учебной деятельностью экскурсия позволила узнать новое, усвоить и поделиться информацией с другими. Кроме того, выезды позволяют нашим воспитанникам на короткое время отвлечься от привычной обстановки, а также научиться правильному поведению и общению в общественных местах. Это играет важную роль в нравственном и патриотическом воспитании.

Можно довольно долго перечислять все виды оказанной нашему учреждению благотворительной помощи различными пред-

приятиями и организациями. Хочется отметить, что все получаемые средства идут строго по назначению для нужд воспитанников и совершенствования учебно-воспитательного процесса. Таким образом, администрация школы выявляет новые способы взаимодействия с социальными партнерами.

Организация профилактической работы по предупреждению правонарушений представляет собой совокупность мероприятий, профилактических бесед, «круглых столов», лекций. Прямое взаимодействие осуществляется с инспекторами ОМВД ПДН г. Нурлат Республики Татарстан и Комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав Нурлатского муниципального района. Старший инспектор ПДН является частым гостем для проведения профилактических бесед по недопущению противоправного поведения и совершения незаконных действий воспитанниками школы-интерната. При воспитании гражданского самосознания у детей с ограниченными возможностями здоровья – это один из способов улучшения качества жизни ребенка, повышения уровня его социальной адаптации в обществе. Оно делает его полноправным и активным членом общества, который, наравне со всеми людьми, может включиться в полноценную общественную жизнь и приносить пользу обществу.

Тесное сотрудничество с отделом по делам молодежи и спорту осуществляется в участии педагогов и воспитанников в районных и городских соревнованиях по легкой атлетике, лыжам, волейболу, баскетболу и другим видам спорта. Пропаганда здорового образа жизни в школе начинается с личного примера директора и педагогов, что непременно помогает воспитывать здоровое поколение. Вместе со своими воспитанниками директор, учителя и воспитатели принимают активное участие и занимают призовые места в таких соревнованиях, как «Кросс наций», «Лыжня России», «Лыжня Татарстана». Это говорит об активной жизненной позиции педагогов, способности успешно решать вопросы обучения и воспитания школьников.

Уровни физического развития и физической подготовленности подростков, обучающихся в специальных коррекционных школах, – недостаточные и не соответствуют возрастным стандартам. Это обуславливает необходимость особого подхода к физическому воспитанию. Многолетний опыт работы показал, что участие в соревнованиях Специальной Олимпиады России на школьном, зональном, республиканском уровнях по таким видам спорта, как армрестлинг, настольный теннис, мини-футбол, помогает нашим воспитанникам приобретать необходимые навыки здорового образа жизни, учит их работать в коллективе, действовать целенаправленно и организованно.

Профессиональное самоопределение воспитанников становится наиболее значимым в старших классах. И в этом плане наработан хороший опыт по получению дальнейшего образования в специальной группе ГАОУ СПО «Нурлатский аграрный техникум», где наши выпускники получают специальность штукатур-маляра, садовника, швеи. Как показывает опыт, не все, прошедшие обучение, работают по полученной специальности, но у детей есть возможность продолжить учебу после школы в другом образовательном пространстве, получить дополнительный опыт общения с нормально развивающимися сверстниками, что способствует формированию общей культуры личности, ее социализации и решению сопутствующих социально-бытовых и нравственно-этических проблем. Эта среда должна, по возможности, компенсировать ограничения жизнедеятельности ребенка с нарушением интеллекта, позволяя ему после окончания школы выступать на рынке труда в доступных для него областях.

Школа-интернат сама выступает в роли социального партнера – взаимодействует с ГАУСО «Нурлатский дом-интернат для престарелых и инвалидов». Стало традицией организовывать Новогодние театрализованные выступления, благотворительные концерты, посвященные Декаде престарелых и инвалидов. Пожилые люди с нетерпением ждут прихода юных артистов, очень тепло их встречают. Такая форма взаимодействия позволяет воспитывать в детях уважение и почтительность к людям преклонного возраста, формирует у воспитуемых положительные эмоциональные установки по отношению к старшему поколению и периоду старости, а также готовность осуществлять ценностное взаимодействие с пожилыми людьми.

Мероприятия по социальному партнерству способствуют полноценному, всестороннему развитию обучающихся, сохранению и укреплению здоровья воспитанников, формированию основ базовой культуры личности, развитию физических, интеллектуальных и личностных качеств, формированию социализации, обеспечивающей социальную успешность, развитию способностей и компетенций в различных областях.

Основными принципами взаимодействия с социальным окружением являются установление интересов каждого партнера, единство целей и задач, равноправие участников.

Четко спланированное и грамотно организованное взаимодействие школы с социальными партнерами создает условия для расширения кругозора обучающихся, воспитанников. Дети посещают музеи, библиотеки, в которых, кроме экскурсий, работники проводят занятия. Посещение культурных мест формирует у детей навыки об-

щения со взрослыми, обогащает представления детей о разнообразных профессиях, воспитывает уважение к труду взрослых, развивает любознательность.

В результате совместной деятельности мы ориентируемся на модель выпускника школы-интерната с четкой жизненной позицией, умеющего вступать в партнерские отношения с представителями разных слоев общества и возрастных групп.

Осознание администрацией миссии школы-интерната в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, использование принципа сопричастности и социального партнерства в определении философии и развитии школы – и есть необходимый аспект в успешной социализации наших воспитанников, который включает в себя присвоенные учащимися культурно-исторические, бытовые познания, необходимые для адаптации человеку в обществе.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА СО СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛОЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Валяльщикова М.Ф., Москвина А.В.,

Специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья, с. Зиянчурино, Оренбургская область; Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия

Одним из приоритетных направлений развития системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в последние годы является организация обучения таких лиц в обычных образовательных учреждениях.

Российское законодательство (ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации») предусматривает гарантии равных прав на образование для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов [5]. Задача государства – создать нормальную систему образования для инвалидов, чтобы дети могли обучаться среди сверстников в обычных общеобразовательных школах и с раннего возраста не чувствовать себя изолированными

от общества. Эта задача выполнима при условии создания инклюзивных школ.

Анализ имеющихся исследований по данной проблеме позволяет сделать вывод, что инклюзивные школы формируются на основном принципе «концепции нормализации»: все дети в том или ином сообществе должны учиться вместе и вместе посещать занятия в школе, независимо от их физических возможностей и проблем со здоровьем. И все же массовое сознание ориентировано на восприятие детей с инвалидностью только в условиях специального образовательного учреждения. По мнению исследователей, эти ограничения социокультурного и психологического свойства являются самыми крепкими «барьерами», на снятие которых иногда требуются годы [2; 3]. Внедрение инклюзивных подходов ориентировано на изменение ценностных оснований образования, на решение вопросов социального права каждого жить в обществе и быть его полноценным участником. Включение в образовательный процесс особых детей, которые отличаются от среднестатистической нормы, позволяет человеку, отвечающему за образование, находить ответы на вопросы: зачем нужно образование? Каким образом оно может быть реализовано в ситуации разнообразных форм детского развития?

Проведем аналогию между организацией специального коррекционного образования и коррекционными классами общеобразовательной массовой школы.

Специфика работы коррекционной школы VIII вида – подготовка учащихся к самостоятельной трудовой деятельности в обществе, воспитание гражданских качеств. Готовность к самостоятельной жизни учащихся рассматривается как основной конечный результат всей учебно-воспитательной работы школы. Эта задача выполняется лишь путем коррекционной психолого-медико-педагогической работы, направленной на исправление дефектов личности ребенка. Особые методы преподавания, строго индивидуальный подход к каждому ребенку со стороны педагогов дают возможность получить определенные базовые знания и приспособить его к трудовой деятельности.

С целью решения поставленных задач в нашем образовательном учреждении был создан координационный совет, включающий команду специалистов: координатор, логопед, дефектологи, воспитатели, психолог, социальный педагог, учитель ЛФК, учитель ритмики, оказывающих комплексную помощь детям с ОВЗ. Работа координационного совета имеет несколько направлений:

– диагностика психофизического состояния ребенка;

- текущий и промежуточный анализ состояния здоровья,
- уровень учебной деятельности;
- содержание индивидуальной и дифференцированной (в группах разного уровня подготовки) коррекционной работы;
- системное динамическое наблюдение;
- работа с родителями.

Результаты работы отражаются в индивидуальном портфолио ребенка, по которому можно судить о динамике его развития, происходящих с ним изменениях (в лучшую или худшую сторону), о его поведении, отношении к учебе и труду, коммуникативных способностях, творческих достижениях и т.д. Если очевидным становится факт регресса развития, то в коррекционный план вносятся необходимые поправки.

Специальная коррекционная школа, кроме обучения детей, заботится и о том, чтобы приспособить их к будущей трудовой деятельности. Ведь большинство детей в будущем не смогут заниматься умственным трудом. Физический труд организует их и может дать возможность приспособиться к трудовой жизни. Значительное место в учебном плане школы занимает производственный труд, представленный столярным делом для мальчиков и швейным делом для девочек. Исследования, проведенные в области олигофренопедагогики (А.Д. Гонеев, Н.М. Назарова, Б.П. Пузанов и др.), подтверждают, что особое внимание должно уделяться урокам СБО, где дети учатся бытовым навыкам ведения домашнего хозяйства, правильному обращению с документами, правилам этикета при посещении общественных учреждений. В нашей школе с детьми ведется активная внеклассная работа. Функционирует шесть школьных кружков по интересам: компьютерный кружок «Мир информатики»; кружки художественно-эстетического направления: бисероплетения «Радужные переливы», швейного дела «Девочки – мастерицы»; интеллектуального направления: «Шашки», «Шахматы»; физкультурно-спортивного развития: «Веселая аэробика», «Спортивный». Дети участвуют в областных спортивных соревнованиях по легкой атлетике, бегу на лыжах, настольному теннису, баскетболу, пионерболу, туризму и иногда занимают призовые места. Достичь положительных результатов в работе возможно только при наличии специально подготовленного контингента педагогов. В нашей школе работают 11 педагогов со специальным высшим образованием по специальности «Олигофренопедагог», 2 воспитателя со среднеспециальным образованием по профилю «Специальная педагогика в специальных образовательных учреждениях», еще 3 человека находятся на стадии

получения специального высшего образования в ОГПУ. Многолетний опыт работы с детьми особой категории дает основание утверждать, что постоянное пополнение кадрового потенциала специалистами способствует эффективному решению задач, стоящих перед коррекционным образованием. Результаты работы школы в данном направлении отражены в таблице 1.

Таблица 1

Динамика качества кадрового потенциала школы (с 2000 по 2015 гг.)

Профиль специалиста	2000 г.	2015 г.
Логопеды	1	1
Дефектологи (учитель – олигофренопедагог с дополнительной специальностью «логопедия»)	1	11
Психологи	-	1
Социальные педагоги-воспитатели	1	1
Учителя ритмики	-	1
Учитель ЛФК	-	1

Сравнивая специфику обучения в специальной и массовой школах, необходимо отметить, что, находясь в массовой школе в составе коррекционных классов, дети не получают должного внимания и полноценного обучения. Многолетние наблюдения за детьми, прибывающими в нашу школу из коррекционных классов общеобразовательной школы, позволяют констатировать, что уровень их обученности намного ниже в сравнении с нормой, адаптивные возможности не реализованы, в программе коррекционных классов нередко отсутствуют уроки трудового обучения. Не ведется целенаправленная коррекционно-развивающая работа, отсутствуют логопедические занятия, занятия по развитию психомоторики и сенсорных процессов, ЛФК, развитию речи. Знания по общеобразовательным предметам не соответствуют требованиям программного материала. Отсутствуют культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания. Эти дети слабо вовлекаются во внеклассную, внеурочную деятельность. Отсутствие условий, а именно, оборудованного медицинского кабинета для оказания неотложной помощи, специально-оборудованных мастерских, комнат психологической разгрузки, кабинета СБО, кабинета для лечебно-физической культуры не способствует продуктивной работе с детьми с ОВЗ. Кроме того, в общеобразовательной школе, как правило, отсутствуют квалифицированные педагогические кадры со специальным дефектологическим образованием. Педагогические работники должны обладать

необходимыми знаниями в области основ коррекционной педагогики и специальной психологии, особенностей психофизического развития различных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, методик и технологий образовательного и реабилитационного процесса для данной категории обучающихся. Результаты наших исследований, проведенных по пяти основным показателям, отражены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительная характеристика качества коррекционно-развивающей работы школы-интерната и коррекционных классов массовой школы

Показатели	Школа-интернат	Коррекционный класс массовой школы
<i>Уровни</i>		
1. Наличие индивидуальных коррекционно-развивающих программ	Высокий	Низкий
2. Вовлеченность учащихся в специальные коррекционные занятия	Высокий	Средний
3. Вовлеченность учащихся во внеклассную (культурную, спортивную) деятельность	Средний	Низкий
4. Наличие специалистов и их координированная деятельность	Высокий	Низкий
5. Материально-техническая база (наличие специального оборудования)	Средний	Низкий

Эти данные свидетельствуют о том, что необходимы качественные изменения в обучении детей с ОВЗ в массовых школах, что возможно в условиях инклюзии. Исследователи считают [1-3], что в этом направлении необходимо использовать огромный нереализованный потенциал внешкольной деятельности. Программы внешкольной (внеклассной) деятельности ориентированы на развитие личности и творческого потенциала ребенка, иногда на коллективный результат, который достигается через разнообразие интересов и способностей детей. Именно в среде внешкольной деятельности могут быть созданы такие образовательные условия, которые вовлекут детей с ограниченными возможностями здоровья в активное социокультурное пространство, где каждый ребенок сможет иметь

возможность и средства для самовыражения и, следовательно, приобретения социального опыта.

При выходе из школы-интерната наши воспитанники попадают в более насыщенную среду. Им приходится вступать в контакт со многими организациями, людьми, коллективами. Успешная социализация невозможна без выхода детей в социум и участия в не только смоделированных, а в реальных социальных контактах.

Поэтому очень важно уже в школе-интернате расширить пространство взаимоотношений воспитанников со средой, научить продуктивным контактам с людьми, окружающими их.

Исследования, проведенные на базе школы-интерната, подтвердили, что у наших воспитанников, как правило, страдают два компонента, обеспечивающих продуктивность социальных контактов: недостаточная сформированность содержательных форм делового общения, которые закладываются в раннем возрасте, и недостаток необходимого арсенала коммуникативных средств. Таким образом, их общение с окружающими остается непосредственным – в форме самодемонстрации. Такие дети остро нуждаются в общении и в то же время очень боятся его, из-за чего бывает трудно наладить настоящий деловой контакт с ними.

Чтобы преодолеть данный негативизм, мы организуем практику включения наших воспитанников в среду здоровых интеллектуально сохранных детей через систему внеклассных мероприятий совместно с общеобразовательной школой. Не все из этих новых контактов старшеклассников можно оценить положительно. Однако мы не применяем насильственного ограничения или запрета. Опыт показывает, что такие запреты не имеют успеха. Эффективным является путь «вытеснения» нежелательных друзей и привязанностей за счет создания новой, положительной, захватывающей подростка социальной среды. С этой целью мы организуем на базе школы-интерната, средней общеобразовательной школы спортивные соревнования при совместном участии детей разных уровней психофизического и интеллектуального развития. Надо отметить, что соревновательный азарт захватывает всех ребят, в честной борьбе решается исход соревнований, где наши воспитанники нередко занимают призовые места, тем самым повышают свое мироощущение и влияют на положительное, правильное отношение сверстников к себе. В тесном содружестве с детьми общеобразовательной школы наши воспитанники участвуют в общественных акциях: «Чистые берега», «Селу – чистоту и порядок!», в концертных самодельных мероприятиях: «Обильный край, благословенный!», «День Мате-

ри», «Женский день 8 Марта!», где получают положительный опыт общения, правильного поведения. Такое направление деятельности позволяет создать условия для свободного общего развития личности, обеспечивает «ситуацию успеха», содействует самореализации воспитанников.

С целью обогащения и расширения социального опыта воспитанников школы-интерната мы проводим экскурсии на животноводческую ферму, предприятия сельскохозяйственной направленности, в аптеки, магазины, на рынок, почту, в сельсовет, библиотеки. Мы приветствуем встречи детей с родственниками, гостевыми воспитателями, которые оказывают положительное влияние на ребенка. Практикуем помещение детей в семьи на период летних каникул, выходные и праздничные дни на гостевой режим – именно во время таких контактов ребенок получает бесценный опыт жизни в семье.

В нашей школе также практикуются культурно-реабилитационные контакты: к нам приезжают спонсоры с театрализованными представлениями на праздники, представители церковного духовенства, разъясняющие детям основы христианских заповедей. Дети имеют возможность выезжать на большие праздники, например, «Тепло детских сердец», фестиваль «Мы все можем!», областные спортивные соревнования и др.

За последние десятилетия в России произошло существенное изменение отношения общества к лицам с проблемами здоровья и оценке возможностей детей с особыми образовательными потребностями. Формируется установка, некогда определенная выдающимся дефектологом Л.С. Выготским: к каждому ребенку подходить не с позиции, чего он не может в силу своего дефекта, а с позиции, что он может, несмотря на имеющееся нарушение. Реализуя идею инклюзивного образования в наших условиях, мы выступаем за совместные программы внеклассных занятий и проведения досуга детей с ОВЗ и обычных детей. Именно они представляют собой мощное средство социального обучения детей и подростков, а именно, способствуют развитию таких важных навыков и личностных качеств учащихся, как:

- социальная компетентность (гибкость, эмпатия и заботливость, способность позитивной коммуникации, креативность);
- готовность к решению проблем (умение вырабатывать альтернативные решения, планировать);
- независимость, ощущение силы, уверенности, самоуважение, эффективность, самоконтроль, адаптивное дистанцирование (например, умение сказать «нет», не быть втянутым в опасную ситуацию);

- способность к целеполаганию (формирование нормальных, или «здоровых», ожиданий и установок, умение до определенной степени контролировать окружение, целеустремленность).

Считаем, что при всей сложности и эмоциональной напряженности решения проблемы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья очевидно одно: ответственное, осознанное отношение к потребностям особого ребенка – это первый шаг на пути к созданию действительно работающих, оптимальных условий для его полноценного развития.

Литература:

1. Иванова Н.Н., Сидорова Н.Ю. Инклюзивное образование: необычные дети в обычной школе: Сб. конф. НИЦ «Социосфера». – 2011. – № 22. – С. 202-204.

2. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы междунар. конф., 19-20 июня 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 215 с.

3. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы Междунар. научно-практич. конф. (20-22 июня 2011 г., г. Москва) / Моск. гор. психол-пед. ун-т; Редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.

4. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования / С.И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42-54.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ. – Ростов-на-Дону: Легион, 2013. – 208 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Вафина Л.М.,

МБОУ «Школа № 78», г. Казань, Россия

Задолго до того, как игра стала предметом научных исследований, она широко использовалась в качестве одного из важных средств воспитания и обучения детей. В различных системах обучения игре отводится особое место. Каждый педагог должен помнить о возрастных особенностях детей, об отклонениях в развитии. Дети

с ОВЗ пассивны и не проявляют желания активно работать на уроке. Для этой цели и служат дидактические игры.

Дидактическая игра – одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время это основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации и с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Дети с ОВЗ с трудом контактируют со взрослыми, не умеют общаться со сверстниками, не владеют способами усвоения общественного опыта. Также у большинства детей наблюдается недоразвитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации. Они часто не выделяют ведущую руку, движения их рук бывают неловкими, несогласованными. Дети порой не в состоянии одновременно действовать двумя руками, в связи с этим на уроках татарского языка использую различные физминутки и пальчиковые упражнения. У некоторых детей есть речевые отклонения, поэтому нужно проводить артикуляционную гимнастику. На начальном этапе рекомендуется речевая гимнастика для развития, уточнения и совершенствования основных движений органов речи. Проводить гимнастику надо ежедневно в игровой форме, чтобы вырабатываемые у детей двигательные навыки закрепились и стали более прочными. При отборе материала следует соблюдать последовательность, идти от простых упражнений к более сложным. Взрослый следит за качеством выполняемых упражнений, точностью и правильностью, хорошей переключаемостью с одного движения на другое. В начале работы может быть напряженность движений языка, губ. Постепенно напряжение исчезнет, движения станут свободными и координированными. На подготовительном этапе используются два вида общеразвивающих упражнений: статические и динамические. Статические упражнения направлены на удержание артикуляционной позы. Динамические – требуют ритмического повторения (примерно 6 р.), движения, координации, хорошей переключаемости.

Выбор дидактической игры на уроках татарского языка обуславливается целями, содержанием, этапом урока, на котором она проводится. Как и сам урок, игра реализует познавательные, воспитательные и коррекционные задачи обучения. Дидактическая игра

может быть использована на различных этапах урока. Особенно она целесообразна на этапах повторения и закрепления. Место и характер игры определяет учитель, исходя из работоспособности класса, его возбудимости или заторможенности.

В самом начале (в 1-м классе) знакомство с татарским языком начинается с подражания – воспроизведения слов, словосочетаний и предложений, услышанных от учителя. Особое внимание уделяется трудным звукам и звукосочетаниям. Для этого используются фонетические упражнения. Такого рода упражнения детям очень нравятся. Для произношения берутся простые звуки тв./мягк. [А-Ә], [У-У] или слоги тв./мягк. [КЪА-КӘ], [КЪЫ-КИ], чтобы дети услышали разницу этих произношений.

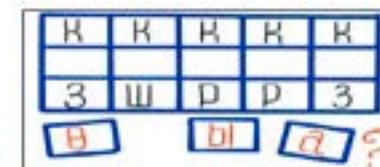
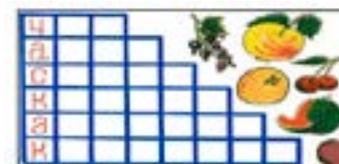
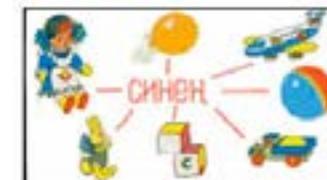


Для отработки структур простого предложения можно использовать такие схемы:



Использование занимательного материала на этапе закрепления помогает активизировать учебный процесс, развивает познавательную активность, наблюдательность детей, внимание, память, мышление, поддерживает интерес, снимает утомляемость.

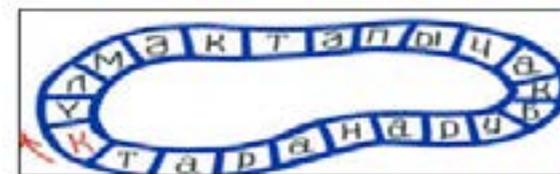
Форма занимательных упражнений может быть различной: таблицы, схемы, иллюстрации.



Такие таблицы я составляю конкретно на какую-нибудь тему (посуда, школа, одежда, игрушки) или же как повторение, закрепление слов из разных тем.

Также на уроках использую:

- а) кроссворды по определенной теме (фрукты);
- б) кроссворды, где слова начинаются на одну и ту же букву;
- в) кроссворды, в которых дети сами должны вспомнить слова.



А уже в 3-м классе эти занимательные упражнения усложняют такими таблицами и чайнвордами. Например, дети должны вставить нужную букву, они вспоминают слово и переводят, или должны найти 10 слов, которые отвечают на вопрос «что?».

Наглядный материал, индивидуальные карточки, таблицы, кроссворды, ребусы используются не только для подачи нового материала и его закрепления, но и для проверки полученных знаний.

Очень важен третий этап, где разнообразные виды занимательных упражнений дают возможность получить обратную информацию. При этом нужно:

- а) сократить время на выполнение задания;
- б) экономить время при его проверке.

На этапе проверки знаний можно также активно использовать перфокарты, тесты, дифференцированные работы.

Итак, дидактическая игра позволяет не только активно включить учащихся в учебу, но и активизировать познавательную деятельность детей. Она помогает донести учителю до учащихся трудный материал в доступной форме. Отсюда можно сделать вывод о том, что использование игры необходимо при обучении детей с ОВЗ.

Литература:

1. Айдарова С.Х. К знаниям через игру: Методические разработки для начальных классов, обучающихся русскоязычных детей русскому языку. – Казань: Изд-во ТГПИ, 1998. – 116 с.
2. Альмиева Р.М. Ролевая игра как средство развития фантазии и творчества учащихся // Творческая активность учащихся: поиск, находки, проблемы. – Казань, 1995. – С. 164-169.
3. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. – М., 1986.
4. Аникеева Н.Б. Воспитание игрой. – М., 1987
5. Асадуллин А.Ш. Знай татарский ты язык, знай и русский ты язык. – Казань: Мәгариф, 1997. – 100 с.
6. Асадуллин А.Ш., Юсупов Р.А. Рус телендэ сөйләшүче балаларга татар теле укыту методикасы нигезләре. – Казань: Мәгариф, 1998. – 1516 с.
7. Бочкарева Л. О проблемах дидактической игры // Начальная школа. – 2003. – № 7. – С. 45.
8. Быстрова Е., Баранникова А., Кудрявцева Т. Обучение русских татарскому языку как государственному // Фән һәм мәктәп. – 1997. – № 1. – С. 27-31.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОБУЧЕНИЕ СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ

Газимзянова Г.Г.,

*МБОУ «Лицей №14» Зеленодольского муниципального района
Республики Татарстан, г. Зеленодольск, Россия*

Известный психолог Л.С. Выготский сказал: «С одной стороны, дефект есть минус, ограничение, слабость, умаление развития; с другой – именно поэтому, что он создает трудности, он стимулирует повышенное, усиленное движение вперед». Кто знает, смог бы талант Бетховена проявиться с такой силой, если бы вечная тишина не оставила его один на один с музыкой: ведь пять симфоний из девяти он сочинил будучи глухим. Испанский художник Гойя создал бы столько мировых шедевров, если бы не одиночество, связанное с глухотой? Как повлияла тяжелая тугоухость Циолковского на его разработки космических проблем? Он писал: «Глухота заставляла непрерывно страдать мое самолюбие, была моим погоняем, кнутом, который гнал меня всю жизнь».

Среди детей с нарушенным слухом, подготовленных к обучению в условиях массового учебного заведения, выделяются три группы учащихся. Первую группу составляют дети с незначительным понижением слуха, которые обычно испытывают затруднения при восприятии лишь шепотной речи. Нередко ни они сами, ни окружающие не замечают этих затруднений. Ко второй группе относятся дети, которые, независимо от степени имевшегося у них снижения слуха, в результате ранней систематической коррекционной работы к 7 годам хорошо говорят, не испытывают значительных трудностей в устном общении со слышащими людьми, умеют читать и пишут печатными буквами. Уровень их общего и речевого развития оказывается заметно выше, чем у тех детей, которых направляют в специальные (коррекционные) школы. Третья группа – это дети, потерявшие слух в возрасте 5-6 лет или позже, так называемые позднооглохшие дети. Их устная речь формировалась на полноценной слуховой основе, вследствие чего она практически не отличается ни по структуре, ни по звучанию от речи слышащих сверстников. Однако вследствие внезапной потери слуха они утратили возможность воспринимать и понимать устную речь окружающих. При условии своевременной начатой и успешной работы по восстановлению устного общения эти дети могут учиться вместе со слышащими. Если дети первой группы готовы к интегрированному обучению даже при

отсутствии систематической помощи со стороны сурдопедагога, то дети второй и третьей групп могут обучаться в массовой школе только благодаря систематической интенсивной работе сурдопедагога и помощи родителей. Возможность обучения незлышащего ребенка в массовой школе определяется не только достаточно высоким уровнем его общего и речевого развития, но и его психологической готовностью к общению и совместному обучению со слышащими сверстниками. Интегрированное обучение может быть рекомендовано детям с нарушенным слухом в различном возрасте, но оно может быть реализовано только в том случае, если уровень их психофизического и речевого развития близок к нормальному.

Присутствие в массовом общеобразовательном учреждении ребенка с нарушением слуха требует особого отношения к нему со стороны педагога в ходе учебно-воспитательного процесса. Педагог должен помочь ребенку освоиться в коллективе слышащих детей, подружиться со сверстниками. При этом важно избегать гиперопеки: не помогать там, где незлышащий ребенок может и должен справиться сам.

Большое значение имеют и личностные свойства ребенка, особенно такие, как активность, самостоятельность, инициативность, которые положительно влияют на развитие общения с другими детьми и взрослыми. Определить ребенка в массовые учреждения можно только при наличии у него речи, понятной окружающим. В обычной школе таким детям учиться трудно. Учителю на «особенного» ребенка нужно потратить больше времени, необходимо уделять ему особое внимание, естественно за счет других учащихся.

В 2009-2010 уч. году по просьбе родителей и согласию администрации во 2-й класс лицея были зачислены 2 ребенка-инвалида (слабослышащие). Мальчик по прогнозам большинства медиков должен был обучаться в специальной школе для глухих. Надо отдать должное родителям мальчика: с самого первого момента обнаружения проблемы нарушения слуха (ему было 2,5 года) они приняли все возможные меры для того, чтобы их сын стал полноценным членом общества. За основу воспитания и обучения была взята методика Э.И. Леонгард «Формирование и развитие речевого слуха и речевого общения у детей с нарушением слуха». Общеразвивающая и коррекционная работа осуществлялась при самом активном участии родителей в соответствии с методическими рекомендациями этой методики. И мальчик был прекрасно подготовлен к обучению: откорректирована звуко-произносительная сторона речи, сформирова-

ны устойчивое внимание, самостоятельность, трудолюбие, усидчивость, любознательность.

Конечно, мне необходимо было учитывать присутствие «особенного» ребенка в классе. Познакомилась с системой воспитания и обучения Э.И. Леонгард. Дети все годы сидели за первой партой, старалась, чтобы они всегда видели лицо говорящего, при объяснении материала или заданий я говорила громко, четко. Что самое интересное, в течение трех лет мне очень редко приходилось повторять им свое объяснение (если что-то было непонятно, то это сразу «читалось» в их взглядах). Оценка знаний осуществлялась со всей строгостью и справедливостью, наравне с достижениями других учеников. За годы учебы в школе обучающиеся показали успехи в учебе, они активно участвуют в конкурсах.

Но больше всего меня и родителей волновал вопрос взаимоотношений со сверстниками. Вначале ни родители, ни обучающиеся не знали о проблемах детей. Наблюдая за общением одноклассников с ними, заметила, что возникают проблемы в отношениях: порой они не все слышали, и, не зная причины, меньше стали с ними общаться. Посоветовавшись с родителями, я рассказала ребятам о проблемах одноклассников, сообщила об этом родителям своих учеников. Ситуация в классе улучшилась: вместе с одноклассниками они стали принимать активное участие в различных праздниках: читали стихи, исполняли роли в детских спектаклях. Учащиеся хорошо общались с ними во время прогулок, обсуждали книги, фильмы, т.е. осуществлялось ежедневное полноценное общение ребенка со слышащими детьми, появлялось чувство причастности к классной и школьной жизни. Как результат сотрудничества школы и семьи в детях усилилось чувство сплоченности, которое помогло влиться в коллектив, подружиться с одноклассниками. Но и сами дети помогали воспитывать в учащихся такие черты характера, как доброта, отзывчивость, сопереживание чужому горю, терпение, трудолюбие, настойчивость в достижении поставленных целей.

Хочу сказать: главное – верить в детей, любить их такими, какие они есть, быть терпеливыми при общении, помогать преодолевать трудности в достижении новых жизненных успехов и побед.

Литература:

1. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников / Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов н/Дон: Феникс, 2004.

2. Электронная книга: Эмилия Ивановна Леонгард «Я не хочу молчать! Опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард», %DF%20%ED%E5%20%F5%EE%F7%F3%20%EC%EE%EB%F7%E0%F2%FC!%20%CE%EF%FB%F2%20%F0%E0%E1%EE%F2%FB%20%EF%EE%20%EE%E1%F3%F7%E5%ED%E8%FE%20%E4%E5%F2%E5%E9%20%F1%20%ED%E0%F0%F3%F8%E5%ED%E8%FF%EC%E8%20%F1%EB%F3%F5%E0%20%EF%EE%20%EC%E5%F2%EE%E4%F3%20%CB%E5%EE%ED%E3%E0%F0%E4 – %CB%E5%EE%ED%E3%E0%F0%E4%20%DD%EC%E8%EB%E8%FF

3. Вахрушева И.Г., Блинова Л.Ф., Путь к успеху: учебное пособие. – Казань, 2011 г.

4. Романов П. Образовательная интеграция детей-инвалидов. – Саратов, 2006 г.

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Галиуллина Э.Ф., Гурьянова В.В.,

Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия

Современная система высшего образования устроена таким образом, что принимает в себя только тех, кто подходит ее требованиям: студентов с обычными возможностями, способных обучаться по общей для всех программе и показывать результаты успеваемости, нормальные для всех. Часто получается так, что студенты с ограниченными возможностями здоровья выпадают из образовательного процесса, так как педагогический состав не обладает особыми знаниями в области специального образования. И именно инклюзивное образование призвано решать эту проблему и множество других в области образования.

Инклюзивное (от франц. *inclusif* – включающий в себя; лат. *include* – заключаю, включаю), или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения учащихся с особыми образовательными потребностями в системе образования. Суть инклюзивного образования состоит в том, что должна быть исключена любая дискриминация и при этом должны быть созданы определенные условия для студентов, которые имеют особые образовательные потребности.

В 2010 г. вышел Указ Президента Д.Медведева «Национальная образовательная инициатива – «Наша новая школа». Основная идея данного Указа состоит в том, что в каждой школе должна быть обеспечена успешная социализация детей с ОВЗ, детей-инвалидов и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Мы считаем, что данный Указ должен быть применен не только в школах, но и в других образовательных учреждениях, в том числе и в высших учебных заведениях.

В настоящее время инклюзивное образование широко применяются во многих странах мира. Но в отличие от зарубежных стран, которые имеют богатый опыт в сфере инклюзивного образования, данный вид образования, интенсивно входя в практику в нашей стране, создает ряд проблем и ставит ряд задач перед образовательной системой России. По данным пресс-службы уполномоченного по правам ребенка в России количество детей с ОВЗ – 542 тыс., а это около 7-8% от общего количества детей. И все эти дети, а в будущем – студенты, нуждаются в специальном образовании, которое будет отвечать их особым образовательным потребностям. Но, к сожалению, рынок образовательных услуг для лиц с ОВЗ чрезвычайно узок, а в маленьких городах и селах многие из них остаются вне образовательной системы по сугубо экономическим причинам.

Итак, первая проблема инклюзивного образования – острый дефицит квалифицированных рабочих: психологи, педагоги-дефектологи, социальные педагоги, недостаточный уровень их подготовки. Также в контексте этой проблемы можно выделить низкую психологическую компетентность. Многие педагоги в образовательных учреждениях не умеют работать с лицами с ОВЗ. А ведь именно люди с ограниченными возможностями здоровья как никто более нуждаются в индивидуальном подходе в образовании.

Вторая проблема заключается в том, что образовательные учреждения недостаточно оснащены специальным оборудованием, информационно-технологической инфраструктурой, программно-аппаратным обеспечением. Для многих людей с ОВЗ необходимы специальные подъемники, пандусы, поручни в коридорах. Также необходимо переоборудовать некоторые аудитории, ваннные комнаты, спортзалы, столовые. Но все это требует значительного выделения финансовых средств. На данном экономическом этапе развития нашей страны добиться финансирования образовательных учреждений очень сложно.

Суть третьей проблемы в том, что до сих пор существует проблема социального ущемления людей с ОВЗ. Были проведены иссле-

дования, в которых выяснилось, что респонденты-учащиеся менее терпимо относятся к тем, у кого есть проблемы со слухом и зрением. Но самый низкий уровень толерантности был проявлен к тем, у кого имелись нарушения в умственном развитии: почти половина опрошенных высказала пожелание, чтобы те учились в других образовательных учреждениях. По результатам данного исследования совершенно очевидно, что до сих пор существует укоренившийся стереотип, который создает серьезные проблемы для интеграции людей с ОВЗ.

Существует еще множество других проблем в сфере инклюзивного образования, но данные три самые основные, и для их решения, по нашему мнению, следует:

1. Во-первых, изменить психологические и ценностные аспекты в работе педагогов, их профессиональную компетентность. Следует провести специальные курсы, тренинги либо семинары в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, которые обеспечат понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения людей с ОВЗ. Также они должны уметь использовать современные технологии в построении образовательного маршрута, создавать благоприятный морально-психологический климат и внедрять инновационные здоровьесберегающие технологии.

2. Во-вторых, следует создать безбарьерную, универсальную среду в образовательных учреждениях, которая позволит людям с ОВЗ пользоваться окружающим пространством без чьей-либо помощи. Наличие такой среды даст возможность людям с ОВЗ принимать участие в общественной, спортивной, производственной и культурной сферах жизни, позволит им получить достойное образование. Но такую среду необходимо создать не только в образовательных учреждениях, но и в других учреждениях, где это будет возможно, чтобы они смогли вести насыщенную и полноценную жизнь. Также в рамках данного направления необходимо устранить социальные барьеры, для этого следует постепенно и целенаправленно менять культуру, политику и практику работы общеобразовательных учреждений.

Решение данных проблем и ряда других приведет к тому, что будут сняты барьеры в образовательных учреждениях, бытовых и социальных сферах, в самореализации, в самопознании и саморазвитии людей с ОВЗ, и все это будет способствовать успешному развитию инклюзивного образования. Ведь именно инклюзивное образование – прогрессивный способ обучения, который имеет большие

перспективы в нашем современном обществе. И только данный вид обучения дает людям с ОВЗ право на получение качественного образования, адаптированного к его потребностям и возможностям.

Литература:

1. Пугачев А.С. Инклюзивное образование / А.С. Пугачев // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 374-377.

2. Медведев Д.А. Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива [Электронный ресурс] // Выступление Президента РФ на торжественной церемонии открытия Года учителя в России, февраль 2010 г. – URL: http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/school.php. – (дата обращения: 20.01.2016).

3. Бубеева Б.Н. Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник БГУ. – 2010 – № 1. – С. 4-5. – (дата обращения: 23.01.2016).

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ УРОКОВ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕМ ЗВЕНЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

*Гатауллина Ф.М., учитель татарского языка и литературы
ГБСОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными
возможностями здоровья «Казанская специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа № 172 III, IV видов», г. Казань, Россия*

В последнее время в системе образования наблюдается стремительное развитие использования интерактивных технологий в обучении. Определяя основной смысл деятельности учителя, отметим, что он состоит в том, чтобы создать каждому ребенку ситуацию успеха, которая способствует развитию уверенности в себе, повышению самооценки, развитию чувства собственной значимости. Создание ситуации успеха начинается с отношения к ученику как к личности, что предусматривает способность и умение учителя ставить себя в положение учащегося, проникаться его состояниями. Иначе говоря, правильно организованная система обучения представляет собой ту благоприятную сферу, в условиях которой можно максимально развивать способности каждого ученика, что, в конечном итоге, позво-

ляет сделать более успешной, результативной и эффективной деятельностью, которая является значимой для него самого.

Интерес к изучению татарского языка во многом зависит от того, как проходят уроки. Даже на самых хороших уроках элемент обязательности сдерживает развитие увлеченности предметом, поэтому нужно как можно шире применять нетрадиционные формы и методы, в том числе и интерактивные. Безусловно, урок остается основной формой обучения, но мы живем в новой эпохе, когда необходимо идти вперед, используя инновационные методики.

Меняются характер и функции образования в целом: оно должно не только передать знания, сформировать умения, но и развить способности к самоопределению, подготовить учащихся к самостоятельным действиям и принятию решений, научить нести ответственность за себя и свои действия. Качественно меняется и диалектическая модель обучения – характер взаимодействия учителя и ученика. Ученик становится не столько объектом обучения, сколько субъектом этого процесса, а учитель – организатором последнего.

Темп урока, как правило, высокий. Учитель должен максимально четко обрисовать условия и перспективы деятельности учащихся, без лишних слов инструктировать их, организовать диалог в группах, помочь распределить роли, видеть всех и каждого в деятельности, вовремя прийти на помощь, проконсультировать, направить на поиск рациональных путей взаимодействия.

Использование проблемного подхода на уроке

Проблемный метод обучения требует особого построения учебного процесса, содержания изучаемого материала. Если учитель хорошо усвоит содержание и сущность теории организации процесса проблемного обучения, овладеет формами, методами и техническими средствами обучения и будет систематически творчески применять усвоенное на практике, то успех придет сам. Хорошая дидактическая подготовка учителя сегодня особенно важна, потому что без знаний общей теории нельзя творить, а сам процесс преподавания – это искусство, искусство увлечь детей своим предметом, удивить красотой мысли, знания, побудить к самостоятельным мыслительным действиям.

Задачей наших школ является формирование гармонически развитой личности. Важнейший показатель всесторонне и гармонично развитой личности – наличие высокого уровня мыслительных способностей. Если обучение ведет к развитию творческих способностей, то его можно сочетать с развивающим обучением, то есть такое обучение, при котором учитель, опираясь на знание закономер-

ностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей и познавательных потребностей своих учеников в процессе изучения цели основ наук. Такое обучение является проблемным.

При проблемном обучении деятельность учителя состоит в том, что он доводит в необходимых случаях объяснение содержания наиболее сложных понятий, систематически создает проблемные ситуации, сообщает учащимся факторы и организует их учебно-познавательную деятельность, так, что на основе анализа фактов учащиеся самостоятельно делают выводы и обобщения, формируют с помощью учителя определенные понятия, законы.

В результате у учащихся вырабатываются навыки умственных операций и действий, навыки переноса знаний, развиваются внимание, воля, творческое воображение.

Систематическое использование проблемного метода обучения позволяет выработать у учащихся привычку дискутировать, рассуждать, анализировать, спорить, доказывать, они втягиваются в процесс общения.

Использование игрового подхода на уроках

В отличие от игр вообще дидактическая игра обладает существенным признаком – наличием четко поставленной цели обучения и соответствующего ей педагогического результата.

Игровой замысел выражен, как правило, в названии игры. Он заложен в той дидактической задаче, которую надо решать на уроке, и придает игре познавательный характер, предьявляет к ее участникам определенные требования в отношении знаний.

Правилами определяется порядок действий и поведения учащихся в процессе игры, создается рабочая обстановка на уроке. Поэтому их разработка ведется с учетом цели урока и возможностей учащихся. В свою очередь, правилами игры создаются условия для формирования умений учащихся управлять своим поведением.

Основой дидактической игры является познавательное содержание. Оно заключается в усвоении тех знаний и умений, которые применяются при решении учебной проблемы, поставленной игрой.

Оборудование игры в значительной мере включает в себя оборудование урока. Это и наличие технических средств обучения, и различные средства наглядности, и дидактические раздаточные материалы.

Дидактическая игра имеет определенный результат, который выступает, прежде всего, в форме решения поставленного задания

и оценивания действий учащихся, придает ей законченность. Все структурные элементы дидактической игры взаимосвязаны, и при отсутствии основных из них она либо невозможна, либо теряет свою специфическую форму, превращаясь в выполнение указаний, упражнений и пр.

Целесообразность использования дидактических игр на различных этапах урока различна. При усвоении новых знаний возможности дидактических игр уступают более традиционным формам обучения. Поэтому их чаще применяют при проверке результатов обучения, выработке навыков, формировании умений. В этой же связи различают обучающие, контролирующие и обобщающие дидактические игры.

Рекомендации по организации современного процесса обучения

Использование современных подходов играет большую роль в обучении, но следует также признать, что в организации современного процесса обучения имеются и свои недостатки.

Мы можем дать некоторые рекомендации по организации процесса обучения, которые бы в значительной мере улучшили его качество, помогали бы учителю в достижении поставленной обществом задачи.

1. Материально-техническая база. Необходимо, чтобы каждая школа была оснащена всеми необходимыми техническими средствами, к которым можно отнести не только компьютеры, но и интерактивные доски и проекторы, без которых учитель не может на практике в полной мере использовать интерактивный подход к обучению. Также к материально-технической базе можно отнести электронно-библиотечную систему, с помощью которой каждый ученик имел бы доступ к электронным ресурсам сети Интернет, что значительно помогает в процессе обучения.

2. Высокий профессионализм учителей. На сегодняшний день до 50% учителей России не имеют достаточной подготовки, большинство не умеют пользоваться компьютерами, что значительно затрудняет применение современных подходов и методик преподавания. Необходимо, чтобы учителя регулярно повышали свою квалификацию.

3. Научно-методическое оснащение школ. Наличие специальной и учебной литературы, наглядных пособий и материалов в школах должно быть доступным для пользования школьников и учителей. Обеспечение учеников учебниками и пособиями играет важную роль в обучении, для этого должны использоваться не только

утвержденные учебники, но и учебно-методические пособия, выпущенные учителями конкретной школы.

4. Применение авторских методик. Учителя должны не только пользоваться уже разработанными методами, но и вносить в них изменения, добавлять в них что-то новое, ранее не использовавшееся. Самостоятельно разработанные методики, в свою очередь, должны соответствовать законодательству и требованиям к организации процесса обучения. Также возможны различные мастер-классы, в которых педагоги делились бы своим профессиональным опытом с коллегами.

5. Внеклассная работа с учащимися. Классный руководитель, для того чтобы лучше разобраться в индивидуальных особенностях каждого из своих учеников, должен проводить классные часы, на которых он может использовать современные подходы в виде различных тренингов и игр для выявления каких-либо личностных качеств школьников. Также возможны различные экскурсии и турпоходы всего класса с целью приобретения новых практических знаний и опыта. Такие походы, в свою очередь, выполняют и другую немаловажную роль, они помогают ученикам сблизиться, сплотиться в одну команду, ближе узнать друг друга.

6. Комнаты отдыха. Каждая школа должна иметь комнату, в которой ученики могли бы проводить время на перемене или после уроков. Комната должна обладать релаксирующими свойствами, чтобы каждый находящийся в ней ребенок мог расслабиться, отдохнуть или просто в спокойной обстановке подготовиться к следующему уроку. Такие комнаты можно использовать и для групп продленного дня.

7. Спонсорство и благотворительность. Оборудовать школу согласно современным требованиям очень дорого, и бюджетных средств на это хватает не у каждой школы. Организации и предприятия могут и должны помогать школам в данном отношении.

8. Организация благоприятной атмосферы в классе. Основной составляющей успешного процесса обучения является желание учеников работать на уроке, получать новые знания, добывать их самостоятельно. Чтобы у ребенка было такое желание, учитель должен со своей стороны уважительно относиться к каждому ученику, не разделять детей на так называемых «любимчиков», уметь так организовать урок, чтобы дети шли на него с удовольствием, а не со страхом. Правильное отношение педагога к ученикам – верный залог успешного обучения.

Заключение

Современное общество ставит перед школой задачи по становлению индивидуальной личности, способной к самостоятельному решению поставленных перед ней задач, обладающей высоким уровнем профессиональной подготовки; по формированию человека и гражданина, являющегося сознательным членом современного общества, ориентированным на поступательное развитие и совершенствование этого общества. Современное обучение должно развивать в учениках творческие способности, обогащать духовно-нравственное развитие личности.

Таким образом, современное общество сегодня нуждается не в стандартной личности, а в индивидуальности.

Для реализации современных социальных требований педагоги разрабатывают новые подходы. Так, использование личностно-ориентированного, интерактивного, развивающего, игрового, проблемного, программированного, компетентностного, коммуникативного и инновационного методов обучения дает возможность учителям найти индивидуальный подход к каждому ученику. Эти подходы помогают при организации процесса обучения уделить внимание каждому школьнику в отдельности и в то же время работать со всей группой одновременно. Урок как основная форма организации процесса обучения дает учителю возможность на практике реализовать современные подходы. Каждый из этих подходов требует особой подготовки, как со стороны педагога, так и обучающихся. Одни методики требуют строгого соблюдения правил, как, например, проблемный и программированный подходы, а в игровом и инновационном, например, возможны различного рода импровизации и отклонения от основного «сценария». В современной педагогической практике широко используются игры, конференции, различные творческие занятия и экскурсии.

Можно сказать, что такие уроки вызывают у учеников больший интерес к обучению, нежели его традиционные подходы к организации. Здесь ребенок может «раскрыться», проявить инициативу, отстаивать свою точку зрения, чего он не может сделать на традиционном уроке.

Исходя из этого, использование современных подходов к организации процесса обучения на уроке реализует требование современного общества – становление гармонично развитой самостоятельной личности.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Городилов К.А.; Давлетшина Г.Б.,

преподаватель татарского языка и литературы высшей квалификационной категории, ГАПОУ «Камский строительный колледж им. Е.Н. Батенчука», г. Набережные Челны, Россия

*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.*

Бернард Шоу

«Я, ты, он, она – вместе дружная страна, вместе – дружная семья, в слове «мы» – сто тысяч я!» – так оптимистично и жизнеутверждающе начинается некогда очень популярная в нашей стране песня. Далее, если вспомнить, в песне следует описание «большезрачных, озорных, черных, белых и цветных, рыжих и веселых» убеждений, которые неплохо уживались в одной стране. Но так поется в песне, а в жизни все намного сложнее. Не так легко быть объединенными одним «ансамблем» отношений, входя в такие социальные образования, как страна, город, семья, школа. Проживание в мире и согласии предполагает наличие у каждого таких человеческих качеств, как взаимопонимание, взаимоуважение, ответственность... Отдельно хотелось бы подчеркнуть важность формирования у человека с самого детства такого качества, как терпимость.

К сожалению, дух нетерпимости, неприязни к другой культуре, образу жизни, верованиям, убеждениям, привычкам всегда существовал и продолжает существовать в наше время как в обществе в целом, так и в отдельных его институтах.

Современное человечество представляет собой огромное множество различных исторически сложившихся общностей – наций, народностей, этнических групп. Только на территории России, по данным ученых-этнологов, их насчитывается более трехсот. Каждая нация и народность отличаются единством языка и культуры, имеют свои особенности в образе жизни, в образовании и воспитании. В настоящее время в условиях общемировых процессов интернационализации и глобализации, политических и социально-экономических реформ в России формируется новая воспитательно-образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации содер-

жания образования и воспитания, учет национальных особенностей культуры народов, проживающих на территории нашей страны.

Национальное своеобразие воспитания проявляется у каждого народа как свое отличительное, самобытное (культура, язык, обычаи, традиции). Это своеобразие мы видим также в поведении людей, умении разговаривать и обсуждать какие-либо проблемы, выстраивать взаимоотношения и налаживать сотрудничество. По сути – это культура межнационального общения, где признание, понимание, принятие особенностей каждого человека и народа в целом реализуются во взаимодействии, в информационной, коммуникативной сферах деятельности человека и передаче опыта и культурного наследия от поколения к поколению. Культура создается сообща. Любой народ гордится своими памятниками, фольклором, своей музыкой и литературой, своими изобретениями. Более того, если такой гордости нет, это признак какого-то серьезного национального неблагополучия. Гордиться народу следует и своим большим и небольшим вкладом в культуру человечества. Ибо во всяком культурном вкладе любого народа есть нечто свое неповторимое, а потому и особенно ценное.

В жизни человек общается с представителями различных национальностей, культур, миров, конфессий, социальных слоев, поэтому важно научиться уважать культурные ценности как своего народа, так и представителей другой культуры, религии, научиться находить точки соприкосновения. Кроме того, толерантность как качество личности считается необходимой для успешной адаптации к новым неожиданным условиям. Люди, не обладающие толерантностью, проявляя категоричность, оказываются неспособными к изменениям, которых требует от нас жизнь.

Толерантность является сравнительно поздним порождением культуры, а следовательно, и поздним порождением психики человека, поскольку условия социальной действительности в гораздо большей степени способствуют формированию «интолерантности» – явлению, противоположному по своему содержанию толерантности. Осознание актуальности толерантности отдельным индивидом предполагает его длительную духовную работу над собой.

Ни одно общество, о чем убедительно свидетельствуют история и те события, которые происходят в наши дни, не может пока гордиться тем, что оно толерантно. Сегодня приходится признать, что прогресс, достигнутый человечеством в различных областях, не привел к взаимопониманию между людьми. По-прежнему сильно стремление к единообразию, к абсолютному господству, к уничтоже-

нию независимости, индивидуальности. Оно проявляется не только на уровне внешней и внутренней политики государств, хотя именно в этой области его разрушительные последствия наиболее зримы, но и в повседневном межличностном общении.

Ни одно общество не обладает иммунитетом против *интолерантности*, даже если в законах и конституции страны закреплены принципы *мультикультурности* и свободы убеждений и их выражения, а также подтверждена приверженность этим ценностям как образу жизни. И если в такой стране не зафиксированы случаи насилия на почве нетерпимости в таком же масштабе, как в странах, где массовое уничтожение, зверские убийства и многочисленные потоки беженцев, к сожалению, стали фактором повседневной жизни, все же и там нередко поощряют или по крайней мере терпят менее заметные проявления нетерпимости и другие формы дискриминации, не привлекающие особого внимания средств массовой информации, остающиеся весьма реальными для страдающих от них людей.

Особенно сильное воздействие на человеческое сознание оказывают различные формы конфронтации на этнической почве, которая зачастую реализуется непосредственно через средства массовой информации и которая приобретает наиболее драматический характер, когда физическому насилию подвергается большое количество людей. Хотя насилие по этническому признаку старо, как мир, совершенно очевидно, что это не единственная причина насилия, имеющая место в наши дни. Другие, не менее старые и не менее болезненные, причины насилия и жестокого обращения, основанные на половых, религиозных, сексуальных и возрастных различиях, а также наличие физических недостатков и недееспособности все еще присутствуют в нашей среде и все еще достаточно устойчивы. В данном случае *интолерантность* выражается в насильственных действиях на стадионах во время футбольных матчей или других спортивных соревнований.

Из этого можно сделать вывод, что ситуация в целом такова: толерантность превратилась в ключевую проблему для всего мира; не менее остра эта проблема и в странах, считающихся стабильными и свободными, признающих толерантность как существенную составляющую свободного общества и стабильного государственного устройства. Перед тем как повсеместно распространять толерантность, нужно выработать четкое понятие толерантности.

Слово «толерантность» определяется на разных языках по-разному:

– в испанском языке оно означает способность признавать отличные от собственных идеи или мнения;

– во французском – отношение, при котором допускается, что другие могут думать или действовать иначе, нежели ты сам;

– в английском – готовность быть терпимым, снисходительным;

– в китайском – позволять, принимать, быть по отношению к другим великодушным;

– в арабском – прощение, снисходительность, мягкость, милосердие, сострадание, благосклонность, терпение, расположенность к другим;

– в русском – способность терпеть что-то или кого-то (быть выдержанным, выносливым, стойким, уметь мириться с существованием чего-либо, кого-либо).

На рубеже XVIII-XIX веков во Франции жил некто Талейран Перигор, князь Беневентский. Он отличился тем, что при разных правительствах (и при революционном, и при Наполеоне, и при короле Людовике XVII) оставался неизменно министром иностранных дел. Это был человек, талантливый во многих областях, но, несомненно, более всего в умении учитывать настроения окружающих, уважительно к ним относиться, искать решение проблем способом, наименее ущемляющим интересы других людей, и при этом сохранять свои собственные принципы, стремиться к тому, чтобы управлять ситуацией, а не слепо подчиняться обстоятельствам.

С именем этого человека связано понятие «ТОЛЕРАНТНОСТЬ».

Осознанная любовь к своему народу не соединима с ненавистью к другим. Любя и понимая свой народ, свою семью, человек будет больше любить и понимать другие народы, другие семьи и других людей. Если в человеке доминирует общая настроенность к восприимчивости чужих культур, то она неизбежно приводит его к ясному осознанию ценности своей собственной культуры.

В октябре 1995 г. странами ООН была провозглашена Декларация принципов терпимости, в ст. 1 терпимость рассматривается как уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культуры нашего мира, форм самоуважения и проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость общения и свобода мыслей, совести и убеждений. Терпимость – это единство в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Терпимость – это то, что делает возможным достижение мира. Терпимость – это, прежде всего, активное отношение к жизни, формируемое на основе признания прав и основных свобод человека.

Мы не сможем в одночасье сделать толерантным ни свое поведение, ни поведение других людей, и не надо корить себя за это. Однако важен даже самый маленький шаг в данном направлении.

Литература:

1. Научно-методический журнал «Классный руководитель». – 2006. – № 4.

2. Байбаков А.М. Введение в педагогику толерантности: Учебно-метод. пос. для педагогов и студентов; Под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: ВГИПК РО, 2002.

3. Безлюлева Г.В., Шеламова Г.М. Толерантность: взгляд, поиск, решения. – М.: Вертум, 2003.

СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ МЕРОПРИЯТИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РЕАБИЛИТАЦИИ ИЛИ АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ПАТОЛОГИЕЙ СЛУХА

Горайнов И.В., Владимирова О.Н.,

Горайнова М.В., Корнеева Н.Б.,

*ФКУ «Главное бюро медико-социальной экспертизы
по Санкт-Петербургу, филиал-бюро № 46» Минтруда России;*

ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт

совершенствования врачей-экспертов» Минтруда России,

г. Санкт-Петербург, Россия

Нарушение слуха является не только медицинской, но и социальной проблемой. В Санкт-Петербурге проживает более 668 тыс. инвалидов, в том числе инвалиды с нарушением слуха – 17,5 тыс. человек, из них дети-инвалиды – 739 человек. Потеря слуха у детей приводит к ограничению различных категорий жизнедеятельности – нарушение способности к общению, обучению, ориентации. Изучена динамика первичной инвалидности вследствие болезней органа слуха среди детского населения Санкт-Петербурга за 2001-2014 гг. (с момента возникновения педиатрической службы медико-социальной экспертизы в городе).

Всего за 14 лет в городе были впервые признаны инвалидами 22,7 тыс. детей вследствие разных болезней. Общая численность детей впервые признанных инвалидами вследствие болезней органа

слуха, за эти годы в г. Санкт-Петербург составила 2,8% от общего числа впервые признанных инвалидами детей – более 600 человек. В среднем ежегодно впервые инвалидность вследствие патологии органа слуха устанавливается 46 детям.

Основной инвалидизирующей патологией является двусторонняя нейросенсорная тугоухость (84%). Двусторонняя глухота занимает 2-е место (10,5%). Вся прочая патология слуха преимущественно является осложнением или последствием других заболеваний, или входит в структуру сложных синдромов и составляет 5,5%.

С патологией слуха как основным заболеванием направлено детей на медико-социальную экспертизу в 99,0% случаев, как сопутствующим – в 1,0 % случаев.

В структуре первичной инвалидности вследствие патологии органа слуха у детей основную долю инвалидов составляли мальчики – 58,0%. Преобладание мальчиков значительно отмечается в возрасте от 0 до 3 лет, их в 1,6 раз больше, чем девочек.

Уровень первичной инвалидности детей вследствие патологии слуха за 14 лет колебался от 0,34 до 1,26, составив в среднем за период 0,71 на 10 тыс. детского населения. По сравнению с аналогичным показателем по Российской Федерации, равным 0,95 на 10 тыс. детского населения, уровень первичной инвалидности вследствие патологии слуха у детей в Санкт-Петербурге оказался ниже в 1,4 раза.

Анализ структуры первичной инвалидности детей с патологией слуха позволил отметить, что основной массив детей-инвалидов составляют дети от 0 до 3 лет, в структуре инвалидности преобладают мальчики (в целом в 1,3 раза их больше, чем девочек), большинству детей инвалидность устанавливается вследствие нейросенсорной тугоухости разных степеней. Эти показатели необходимо учитывать при разработке комплексных программ реабилитации, профилактики инвалидности, поскольку именно на ранних этапах психомоторного и психоречевого развития закладываются основные элементы поведения, формы морального и эстетического воспитания, познавательной деятельности.

Для инвалида с патологией слуха одним из основных и неотъемлемых условий эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности является получение образования. В связи с этим, право на получение образования у лиц с ограниченными возможностями здоровья является важнейшей задачей государственной политики Российской Федерации не только в области образования и социальной защиты, но и в области социально-экономического и демографического развития страны.

При первичном и повторном освидетельствовании детей, признанных инвалидами по заболеванию уха и сосцевидного отростка, специалисты учреждений медико-социальной экспертизы разрабатывают индивидуальную программу реабилитации или абилитации инвалида (ребенка-инвалида) с мероприятиями психолого-педагогической реабилитации. Изучаются медицинские документы, предоставленные характеристики из образовательного учреждения и другие документы. При этом оцениваются не только успеваемость ребенка, вид образовательного учреждения, посещаемого ребенком, условия получения образования, но и наличие трудностей, с которыми сталкивается ребенок во время обучения, а также вероятные причины их возникновения. Качественное отображение в характеристике особенностей образовательной деятельности ребенка с патологией слуха позволяет правильно оценить наличие или отсутствие барьеров, препятствующих максимально полному усвоению учебного материала с учетом индивидуальных особенностей нарушения здоровья.

До первого января 2016 г. в рамках оказания государственной услуги по медико-социальной экспертизе специалистами учреждений МСЭ разрабатывалась индивидуальная программа реабилитации инвалида, (ребенка-инвалида), утвержденная приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 4 августа 2008 г. № 379н, в которой указывался перечень оптимальных для ребенка мероприятий психолого-педагогической реабилитации. В программе определялась нуждаемость в образовании или обучении ребенка в определенных образовательных условиях в соответствии с состоянием здоровья: вид дошкольного или школьного образовательного учреждения, условия получения общего образования, режим занятий, указывались рекомендуемая профессия и специальность (с учетом склонностей, желаний, состояния здоровья, профессиональной пригодности и других факторов), тип образовательной организации, где планировалось получение ребенком профессионального образования, и форма его получения.

С 1 января 2016 г. вступил в силу Приказ Минтруда России № 528н от 31 июля 2015 г. «Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм». Индивидуальная программа реабилитации или абилитации инвалида – комплекс оптимальных для инвалида реабилитационных

мероприятий, включающий в себя отдельные виды, формы, объемы, сроки и порядок реализации медицинских, профессиональных и других реабилитационных мер, направленных на восстановление, компенсацию нарушенных функций организма, формирование, восстановление, компенсацию способностей инвалида к выполнению определенных видов деятельности.

Современная версия индивидуальной программы реабилитации и абилитации инвалида, ребенка-инвалида претерпела ряд изменений, в том числе и в оформлении разделов. По сравнению с предыдущей формой нет возможности детально отразить потребность в проведении мероприятий психолого-педагогической и профессиональной реабилитации – формулируется, как «нуждается» или «не нуждается», в том числе отсутствует возможность указать программу обучения (образовательная или адаптированная), оптимизировать учебную нагрузку, указать возможность получения инклюзивного образования, создания специальных условий обучения и переобучения, режим занятий – учебная нагрузка в день, объем изучаемого материала, форма получения профессионального образования – очная, заочная. Выписка по психолого-педагогической реабилитации или абилитации направляется в орган исполнительной власти в сфере образования; по профессиональной реабилитации или абилитации – в орган исполнительной власти в области содействия занятости населения. Именно орган исполнительной власти в сфере соответствующей компетенции назначает перечень конкретных исполнителей реабилитационных мероприятий (учреждения или организации).

На основании сравнительного анализа нормативных актов федерального уровня сделаны выводы, что на сегодняшний день учреждения медико-социальной экспертизы не рекомендуют особенности получения образования у детей с патологией слуха, а лишь подчеркивают факт наличия нуждемости в мероприятиях психолого-педагогической и профессиональной реабилитации или абилитации. Серьезное организационное значение в координации реализации реабилитационных мероприятий в области отводится органам власти в сфере соответствующих полномочий.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО

*Губарева С.Б., зам. директора по УР;
Чеснокова Г.П., зам. директора по ВР,
ГБОУ Республики Марий Эл «Семеновская школа-интернат»,
г. Йошкар-Ола, Россия*

ГБОУ РМЭ «Семеновская школа-интернат» – единственное учебное заведение в Республике Марий Эл, где обучаются глухие и слабослышащие дети. С 2007 г. в здании школы размещаются классы школ трех видов: для глухих детей, для слабослышащих, для слышащих детей с тяжелыми нарушениями речи.

На первой ступени обучения (1-4-й кл.) идет реализация программ для специальных (коррекционных) общеобразовательных школ. На второй ступени осуществляется переход на программы основного общего образования, что позволяет им получить аттестат об основном общем образовании.

В последние годы наблюдается тенденция роста детей со сложной структурой дефекта, для которых создаются специальные коррекционные классы.

Появление компьютерного класса позволило внедрить информационные технологии в учебно-воспитательный процесс. Учащиеся овладевают основными навыками работы на компьютере. На уроках эффективно используются специальные программы института коррекционной педагогики.

На занятиях физической культурой формируются двигательные навыки, происходит коррекция недостатков физического развития. Трудовое обучение в школе носит практический характер, предусматривающий активное творческое участие школьников в общественно полезном труде. На уроках социально-бытовой ориентировки учащиеся овладевают опытом социального поведения, подготовки к самостоятельной жизни в современных условиях. Предметно-практическое обучение – это специальный учебный предмет школы для глухих детей, выполняющий развивающие, воспитательные, обучающие и коррекционные функции одновременно. На этих уроках неслышащие учащиеся изготавливают предметы окружающего мира, их модели и изображения, формируют ручные умения и навыки, при этом развивают речь. Развитие речи в ее устной и письменной формах – сложный вид деятельности в обучении глухих и слабослышащих детей. Ее уровень во многом зависит от сохранности

слухового анализатора ребенка. Поэтому в школе постоянно осуществляется контроль над состоянием слуха учащихся при помощи тональной и речевой аудиометрии.

Особенностью школы является применение звукоусиливающей аппаратуры на протяжении всего учебно-воспитательного процесса, используются индивидуальные слуховые аппараты, стационарная и беспроводная звукоусиливающая аппаратура.

Специальными коррекционными занятиями по развитию слухового восприятия и формированию внятного произношения охвачены все учащиеся школы. Музыкально-ритмические занятия направлены на эстетическое воспитание учащихся средствами музыки, на совершенствование их движений, развитие слухового восприятия и произносительной стороны речи. Также большое внимание уделяется развитию у детей с нарушениями слуха эмоциональной сферы, творческого воображения. Занятия включают обучение восприятию музыки, движениям под музыку, игре на элементарных музыкальных инструментах, декламации песен.

Школа-интернат осуществляет сотрудничество с ГОУ РМЭ «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции, подготовки семей для принятия детей и их профессионального сопровождения» «ДЕТСТВО». Центр является единственным учреждением в Республике Марий Эл, которое занимается проблемами выявления и сопровождения детей с ОВЗ. В Центре родители детей с проблемами слуха получают первичную консультативную помощь и образовательный маршрут ребенка с нарушениями слуха.

Социальная адаптация глухих детей дошкольного возраста

В связи с тем, что глухой ребенок овладевает речью не так, как слышащий, он нуждается в специальной системе обучения и воспитания. Чем раньше обнаружена глухота, чем раньше начато обучение, тем больше шансов на успех. Младенческий возраст – самый благоприятный для начала занятий. В детском саду с детьми проводится специальная коррекционная работа по развитию у них слуховой функции и устной речи. В результате такой работы глухие дети овладевают речью. При этом закономерности ее становления у неслышащих детей при условии раннего начала целенаправленных занятий те же, что и у детей с сохранным слухом. Формирование речи неслышащего ребенка осуществляется в ходе повседневного общения и на специальных занятиях. Социальный опыт приобретается в деятельности. Многообразная деятельность детей, которая осуществляется во время подъема, медицинского осмотра, гигиенических

процедур, обеда, игры, подготовки ко сну, прогулки, может быть целенаправленно использована для ознакомления детей с предметами и явлениями окружающего мира, а также и для развития речи.

Социализация неслышащих путем проведения внеклассной работы

В работе по социализации неслышащих детей выделяют два направления:

1. Средствами учебно-воспитательной работы школы, семьи;
2. Средствами различных социальных институтов: общественные организации, внешкольные организации, средства массовой коммуникации, учреждения культуры.

Система дополнительного образования осуществляется на безвозмездной договорной основе с педагогами дополнительного образования городских внешкольных учреждений: ДТЮ, Студия «Зеркало», Ледовый дворец, Дворец водных видов спорта, заповедник «Большая Кокшага» и т.д.

Внеклассная работа проводится с использованием групповых и индивидуальных форм работ. Форма общения: устная речь как основная и жестовая речь как вспомогательная. Темы занятий подбираются, исходя из интересов ребят. Занятия строятся таким образом, чтобы подростки сами активно принимали участие в процессе занятия, чтобы у них была заинтересованность в словесном общении. Важен контакт с подростком, а не авторитарное давление на него.

Основное внимание уделяется профориентационной работе и жизненному самоопределению подростков с нарушениями слуха.

В ходе работы решаются следующие задачи: выявление причин и преодоление трудностей и негативных моментов при социальных контактах неслышащих подростков друг с другом и со слышащими; обеспечение оптимального микроклимата в подростковом коллективе, организация разнообразной деятельности – актуальной и интересной для неслышащих подростков; расширение знаний о внутреннем мире человека и мире окружающем его, развитие представлений о себе, о своем месте в мире; формирование личности и собственного мировоззрения; развитие интереса к словесному общению, совершенствование устной речи и развитие логического мышления как условия полноценной социальной реабилитации; развитие профессиональных интересов и профессионального самоопределения. Эти задачи также реализуются в мероприятиях интегрированного типа следующих видов: совместный отдых детей в оздоровительном лагере, совместные встречи со слышащими во время проведения игр,

конкурсов, вечеров, занятия по дополнительному образованию, участие в инклюзивных конкурсах.

Социальная адаптация учащихся с нарушениями слуха в условиях интеграционного подхода

На базе школы-интерната проводится работа по социальной адаптации и интеграции незлышащих в общество путем проведения внешкольных интегрированных мероприятий со слышащими. Целью является обеспечение позитивной социализации детей с нарушением слуха. Совместная деятельность в условиях интеграционного подхода активизирует общение незлышащих ребят, способствует формированию таких качеств, как коллективизм, деловитость, самостоятельность. Важно, что в такой деятельности незлышащие ребята учатся принимать самостоятельные решения, брать инициативу на себя, не теряться в массе, не прятаться за чужую спину. А для слышащих детей проведение таких мероприятий способствует приобретению опыта взаимодействия и общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья двух стран и является приобретением нового коммуникативного опыта, способствует формированию таких качеств, как терпимость и толерантность, умение правильно себя вести, стремление к общению. Не только глухим и слабослышащим детям нужно преодолеть барьер общения, но и слышащим людям нужно тоже помочь установить контакт с такими детьми, рассказав им об основных особенностях взаимодействия с ними и изучив некоторые жесты и слова. С этой целью в школе были реализованы следующие проекты: Межрегиональный фестиваль толерантности «Радужный мост»; речевые встречи детей с нарушениями слуха со скаутским движением Государственного образовательного учреждения Республики Марий Эл «Центр образования № 18»; Фестиваль спорта среди инвалидов РМЭ; Межрегиональный фестиваль жестовой песни «Как взмах крыла» (г. Волгоград); серия турниров по футболу и волейболу среди учащихся общеобразовательных школ и школ-интернатов; Международный инклюзивный фестиваль-конкурс «Алтын Майдан» (Крым, г. Евпатория); Всероссийский фестиваль жестовой песни «Слияние сердец» (г. Чебоксары); Всероссийский фестиваль детского творчества «Варенье» для воспитанников социальных учреждений (детских домов, приютов, школ-интернатов и коррекционных школ), г. Казань; VI Республиканский конкурс среди юношей-инвалидов по слуху «Богатырская застава-2015» (г. Чебоксары); Республиканский конкурс мультиме-

дийных презентаций для обучающихся специальных (коррекционных) общеобразовательных школ «Школа – наш дом».

Прекрасную возможность для организации совместной деятельности незлышащих со слышащими в одном коллективе предоставляет Международный инклюзивный фестиваль-конкурс «Алтын Майдан» (Крым). Важно, что в совместной деятельности со слышащими незлышащие ребята учатся принимать самостоятельные решения, брать инициативу на себя, жизнь не позволяет потеряться в массе, спрятаться за чужую спину, быть беззаботным иждивенцем.

В кружках Дворца творчества и молодежи незлышащие ребята овладевают театральным искусством, хореографией. В спортивных секциях ребята могут заниматься плаванием, дзюдо, самбо, мини-футболом с последующим участием в спортивных соревнованиях. Дети с ограниченными возможностями участвуют абсолютно во всех республиканских мероприятиях, и никто и никогда не делает им скидку на их недуг. Помочь изменить отношение к таким детям со стороны слышащих людей помогают и средства массовой информации: радио, телевидение. Не только глухим и слабослышащим детям нужно преодолеть барьер общения, но и слышащим людям нужно тоже помочь установить контакт с такими детьми.

Интегрированное обучение детей с нарушениями слуха

В современном мире интенсивно разрабатываются медицинские, технические и педагогические методы помощи людям с нарушениями слуха. На сегодняшний день самым современным высокотехнологичным методом слухоречевой реабилитации глухих детей является электродное протезирование слуха – кохлеарная имплантация, которая помогает вернуть слух людям, имеющим диагноз «глухота». В настоящее время в мире насчитывается около 200 тыс. пациентов, использующих КИ. Первые операции в нашей стране были сделаны в 1991 г., все операции детям проводятся бесплатно в рамках программы оказания высокотехнологичной медицинской помощи.

В 2009 г. в С-Петербурге был прооперирован первый ребенок из РМЭ. Сегодня 20 воспитанников РМЭ в возрасте от 1,5 до 12 лет имеют кохлеарные импланты: 6 детей в дошкольной группе, 11 – на уровне 1-й ступени и 3 ребенка в старшем звене. Появление имплантированных детей в Семеновской школе-интернате требует создание новых условий для их обучения и воспитания. Все дети с кохлеарными имплантами проходят дальнейшую реабилитацию по индивидуальным программам обучения, успешно овладевают навы-

ками устного речевого общения, совершенствуют свои слуховые и произносительные навыки. Педагоги школы в работе с детьми после КИ активно изучают индивидуальные возможности имплантированных детей по развитию слуховых и речевых навыков, находят эффективные приемы и методы работы с каждым ребенком, планируют работу по развитию слуховых, речевых, произносительных навыков, анализируют динамику слухоречевого развития детей, выявляют причины низких темпов слухового и речевого развития у некоторых детей. У некоторых детей после КИ в результате успешного обучения изменился дальнейший образовательный маршрут: 2 ребенка дошкольного возраста после прохождения начального реабилитационного курса в Семеновской школе-интернате интегрированы в массовые дошкольные учреждения, 4 школьницы (бывшие ученицы классов для глухих детей) интегрированы в речевые классы школы-интерната, остальные дети пока обучаются в классах по программам школ I вида.

Подводя итог реабилитационной работе с детьми после КИ, хочется отметить положительную динамику у имплантированных детей по всем направлениям развития: восприятие и воспроизведение устной речи, коммуникативные навыки, развитие общих представлений об окружающем мире, мышления, памяти, внимания. Уже сегодня можно говорить, что цель КИ – социализация имплантированных детей – достигнута, у них детей появляется возможность полноценно интегрироваться в общество слышащих. С каждым годом таких детей будет появляться все больше и больше.

Несмотря на всю актуальность и важность проблемы, к вопросу интеграции надо подходить очень внимательно и обдуманно. Для какой-то части детей с отклонениями в развитии интегрированное обучение может быть эффективным. Но интеграция оказывается невозможной для детей с интеллектуальной недостаточностью. По отношению к таким детям речь может идти о социальной интеграции (совместное пребывание в учреждении, проведение досуга, внешкольные мероприятия), а не об образовательной интеграции.

Различные формы интеграции (временная, частичная, комбинированная, полная) глухих детей со слышащими детьми направлены на нормализацию жизни каждого ребенка, включение его в сферу нормальных социальных отношений, его всестороннее развитие. Для того чтобы интегрированное обучение целенаправленно расширялось и было эффективно, необходима специальная подготовка как педагогов массовых учебных учреждений, так и учителей-дефектологов, психологов, логопедов, а также проработка правовых вопро-

сов интеграции. Кроме всего сказанного, большое значение имеет при интегрированном обучении готовность нашего общества принять детей с проблемами слуха. Несмотря на имеющиеся трудности, открытие и развитие подобных школ принесет огромную пользу не только детям с отклонениями в развитии, но и здоровым детям тоже, которые от этого станут только добрее и отзывчивее.

РОЛЬ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ЛЮДЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Гусева М.Е.,

*ГАПОУ Свердловской области «Нижегородский техникум
информационных технологий, сервиса и
предпринимательства «Самородок», г. Нижний Тагил, Россия*

Современный рынок труда требует компетентных рабочих и специалистов, конкурентоспособных в той или иной сфере профессиональной деятельности. Особое место занимает проблема профессиональной подготовки людей с особыми образовательными потребностями – наиболее важная задача социальная реабилитация данной категории граждан. В решении этой проблемы используется система профессионального образования, так как обучение в специальных учреждениях и на дому не дает желаемых результатов, поскольку препятствует вхождению в социум.

Одна из важнейших педагогических проблем – роль урока производственного обучения при формировании профессиональных компетенций у людей с особыми образовательными потребностями. Именно в учебных мастерских закладываются основы мастерства, здесь проявляются интерес и любовь к профессии, обучающиеся приучаются к дисциплине труда, у них воспитывается потребность в качественном выполнении порученной работы.

Успех формирования профессиональных компетенций у людей с особыми образовательными потребностями, эффективность каждого урока как его структурной составляющей во многом зависят от мастера производственного обучения, его квалификации и педагогической готовности к работе с данной категорией обучающихся. Именно под руководством мастера обучающиеся приобретают про-

фессиональные знания, умения и навыки, учатся творческому подходу к трудовой деятельности, готовят себя к самостоятельному труду.

Формирование профессиональных компетенций обучающегося начинается с организации его труда в мастерской, организации его индивидуального рабочего места с соблюдением правил охраны труда и техники безопасности в мастерской. Для этого с первого же дня занятий с обучающимся проводится инструктирование. Мастер приучает обучающегося к порядку, формируя у него необходимые в будущей самостоятельной деятельности аккуратность, организованность, собранность и дисциплину труда.

Уроки производственного обучения имеют следующую специфику:

- а) временную (занятие продолжается 6 часов);
- б) содержательную (обучение проводится, как правило, в процессе производственного труда обучающихся, в процессе создания материальных ценностей);
- в) методическую, преобладающую часть времени на занятии обучающиеся работают самостоятельно, деятельность каждого из них на занятии специфична; мастер осуществляет лишь общее руководство деятельностью.
- г) организационную (необходимы условия, обеспечивающие работу каждого обучающегося в доступном ему темпе, стимулирующие способности одних и создающие перспективу другим).

Формирование профессиональных компетенций возможно только при условии систематической индивидуальной работы, как с сильными, так и со слабыми обучающимися.

Цель урока производственного обучения заключается в том, что обучающиеся на основе полученных технологических знаний освоили движения, приемы и способы выполнения действий и операций, необходимые для последующего формирования у них навыков и умений выполнения производственных работ по определенной профессии.

Обучающимся недостаточно просто запомнить и изучить учебный материал; они должны его понять, переработать и воспроизвести при выполнении задания. Следовательно, основная цель – не запоминание информации, а умение переработать и применять ее на практике.

Основная цель мастера производственного обучения – доступно, постепенно и последовательно, учитывая индивидуальные особенности каждого учащегося, показать наглядно приемы работы, при необходимости осуществить повтор показа приемов работы (может

быть и неоднократный повтор – в зависимости от того, каковы особенности восприятия данного показа у учащихся), а также, применяя различные технологии и методы обучения, научить обучающегося самостоятельно выполнению операций, то есть сформировать у него профессиональные компетенции будущего специалиста.

Помочь обучающемуся реализовать себя – главная цель индивидуального подхода к обучению. Главный принцип на уроках производственного обучения – не делать за обучающегося, не указывать ему, что делать, не решать за него проблемы, а пробудить его собственную активность и силы, чтобы он сам принимал решения и отвечал за них.

ПРАКТИКА НИЖНЕТАГИЛЬСКОГО ТЕХНИКУМА ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, СЕРВИСА И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА «САМОРОДОК» ПО ВНЕДРЕНИЮ ПРИНЦИПОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Давлетбаева Э.Х.,

*ГАПОУ Свердловской области «Нижнетагильский техникум
информационных технологий, сервиса и
предпринимательства «Самородок», г. Нижний Тагил, Россия*

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

Инклюзивное (или включенное) образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, исключающая 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. 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. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

А это обуславливает необходимость получения ими конкурентоспособных профессий. В связи с этим значительное внимание должно уделяться созданию условий для получения детьми с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья среднего профессионального образования, что, в свою очередь, является важным звеном в системе их непрерывного образования, значительно повышающего возможности их успешной социализации в обществе.

Индивидуальный подход в обучении таких людей – это основа их обучения.

Изначально процесс профессионального образования инвалидов строился из понимания образования как активного процесса, который отвечает потребностям личности и общества, интегрирует личность в общество с учетом социальных, социально-экономических, ценностных и культурных характеристик.

Проблема потребности инвалидов в профессиональном обучении достаточно многогранна, она зависит от многих факторов, обстоятельств и условий, из которых следует отметить такие, как возраст; требования к состоянию здоровья и психофизическим качествам; способностям личности инвалида; особенности заболевания; степень нарушения функций организма; степень ограничения способности к обучению и труду; уровень образования инвалида, квалификация, профессиональный и жизненный опыт; семейное и материальное положение.

Потребность инвалидов в профессиональном обучении и переобучении можно анализировать по объективным и субъективным критериям.

В первом случае подразумевается объективная целесообразность, перспективность предоставления инвалиду тех или иных образовательных услуг (с позиции сохранения здоровья, остаточной трудоспособности, достоинства и независимость личности).

Во втором случае – личная заинтересованность, смотивированность на получение образования, а также экономические интересы личности и ее семьи.

Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Свердловской области «Нижнетагильский техникум информационных технологий, сервиса и предпринимательства «Самородок» (далее – НТТИТСиП «Самородок», или техникум) занимается профессиональным образованием детей-инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья с 2002 г. Из стен «Самородка» успешно выпускались обучающиеся с заболеваниями щитовидной железы, эпилепсией, сахарным диабетом, гипопаратиреозом, аплазией и гипоплазией верхних конечностей, глухонемые.

На основании нормативно-правовых документов в НТТИТСиП «Самородок» обучаются учащиеся-инвалиды по специальностям, связанным с применением информационных технологий: секретарь, портной, закройщик, прикладная информатика, документационное обеспечение управления и архивоведение, реклама.

К каждому студенту формировался индивидуальный подход, основная сложность была в том, что дети-инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья обучались очно на дневном отделении, посещая занятия в группах с обычными студентами. В таком случае, прежде всего, учитываются различные факторы, влияющие на физическое и психологическое состояние учащихся, такие как интенсивность, индивидуальность, способность работать самостоятельно, в группе, выполнять задания различной сложности, утомляемость.

Например, учащиеся с дефектом рук могут заниматься более продолжительное время, в отличие от учащихся с заболеванием эпилепсией, которым нужны частые перерывы в работе.

Так, например, на протяжении 10 лет достаточно успешно осуществляется обучение слепому методу печати инвалидов детства с отклонениями в развитии рук.

На протяжении обучения проводился мониторинг скорости печати и количества ошибок. Сравнительный анализ производился между группой здоровых учащихся и учащихся-инвалидов. На его основании для каждого учащегося разрабатывались индивидуальные программы с учетом физических возможностей. Каждому учащемуся были подобраны индивидуальная позиция замещения пальцев на клавиатуре, комплекс тренажеров и оптимальный временной режим работы, которые позволили выработать компенсаторные умения и навыки, а также выполнить стандарт. Следует отметить, что стандарты каждым учащимся выполнены за разное время, которое корректировалось после получения промежуточных результатов. Для каждого учащегося оно было сугубо индивидуальным и

колебалось от 6 до 10 недель. Анализируя результаты, достигнутые данными учащимися, можно отметить, что они удовлетворяют критериям оценок, которые характеризуются скоростью печати и процентом ошибок, т.е. скорость колеблется от 130 символов в минуту до 180 при 1,5% ошибок. Это техническая сторона обучения, и хотя она является достаточно важной, но в данном случае особое место занимает его психологическая сторона.

За время обучения инвалиды приобрели уверенность в себе, у них появились готовность к самостоятельному выполнению заданий, умение оценивать результаты своего труда, способность приобретать новые знания и умения, что способствовало мотивации к продолжению образования.

Особое внимание в техникуме уделяется учащимся с заболеванием эпилепсией, это студенты, для которых характерны импульсивность, резкость, двигательная неустойчивость даже при сохранении интеллектуальных способностей. Чаще всего они изучали школьную программу на дому, поэтому у них выражены трудности приспособления к коллективу, которые обуславливаются двумя факторами – неврологическими и психическими, поэтому помимо условий для освоения профессиональных программ, овладения компетенциями приходилось решать проблемы формирования общей культуры личности, адаптации личности к общественной жизни и решению сопутствующих обучению проблем – социально-бытовых, досуга, физического и культурно-нравственного развития. Эта среда должна компенсировать полностью или частично, ограничения жизнедеятельности инвалида, позволяя выступать на рынке труда на равных конкурентных началах.

Дневной формой обучения могут воспользоваться лишь те абитуриенты, которые либо сами передвигаются, либо с сопровождающим. А что делать тем, кто не имеет такой возможности в силу своих физических и организационных возможностей, территориальной удаленности от учебных заведений?

Дистанционная форма обучения наиболее приемлема и эффективна для обучения таких студентов, так как создает такую социальную, в том числе и образовательную, среду, в которой они чувствуют себя комфортно, самодостаточно, социально значимо. ДО максимально приближает студента к окружающему миру, делает его действующим участником социальной среды.

В связи с этим было принято решение организации дистанционного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья с заболеваниями опорно-двигательного аппарата в НТТИТ-

СиП «Самородок». На первых порах это были система общения с помощью электронной почты, через социальную сеть «ВКонтакте», консультации через скайп. Производилась рассылка заданий по вариантам, чтобы не было возможности копировать их выполнение разным студентам, давались задания с учетом разноразности обучения. В 2012/2013 учебном году было принято решение перехода на более современные технологии и приобретена система дистанционного обучения TO-STUDY.

Не следует смешивать заочное и дистанционное обучения. Их главное отличие в том, что при дистанционном обучении обеспечивается систематическая и эффективная интерактивность. Следует рассматривать дистанционное обучение как новую форму обучения и соответственно дистанционное образование (как результат, так и процесс, систему) как новую форму образования. Хотя оно не может рассматриваться как система совершенно автономная. Дистанционное обучение строится в соответствии с теми же целями и содержанием, что и очное обучение. Но формы подачи материала и формы взаимодействия преподавателя и студентов между собой различны. Дидактические принципы организации дистанционного обучения (принципы научности, системности и систематичности, активности, принципы развивающего обучения, наглядности, дифференциации и индивидуализации обучения и пр.) те же, что и в очном обучении, но отлична их реализация, которая обусловлена спецификой новой формы обучения, возможностями информационной среды Интернет, ее услугами.

Когда речь идет о дистанционном обучении, следует понимать наличие в системе учителя, учебника и ученика. Это взаимодействие учителя и учащихся. Отсюда следует, что главными при организации дистанционной формы обучения являются создание электронных курсов, разработка дидактических основ дистанционного обучения, подготовка педагогов-координаторов.

Анализ основных педагогических методов современного образования, основанного на компьютерных и телекоммуникационных технологиях, показывает, что содержание педагогической деятельности в новой образовательной системе существенно отличается от традиционной. Это требует от преподавателя специфических знаний, умений, навыков.

Во-первых, значительно усложняется деятельность по разработке курсов, поскольку быстро развивается ее технологическая основа. Кроме того, современные информационные технологии выдвигают дополнительные требования к качеству разрабатываемых

учебных материалов в основном из-за открытости доступа к ним как большого числа обучаемых, так и преподавателей и экспертов, что, в сущности, усиливает контроль за качеством этих материалов.

Во-вторых, особенность современного педагогического процесса состоит в том, что в отличие от традиционного образования, где центральной фигурой является преподаватель, центр тяжести при использовании новых информационных технологий постепенно переносится на студента, который активно строит свой учебный процесс, выбирая определенную траекторию в развитой образовательной среде. В данных условиях важнейшей функцией преподавателя является поддержка обучающегося в его деятельности: способствовать его успешному продвижению, помогать в нахождении и освоении нужной информации, облегчать решение возникающих проблем.

В-третьих, предоставление учебного материала требует в современном образовании более активных и интенсивных взаимодействий между обучаемыми, чем в традиционном классе, где преобладает как бы обобщенная обратная связь учителя со всем классом, а взаимодействие учителя с отдельным учеником довольно слабое.

С целью решения возникших проблем в техникуме проведено корпоративное обучение преподавателей, созданы методические рекомендации по работе в системе, по созданию электронного урока, четко определены требования к выкладываемым материалам, методические рекомендации для студентов ДО, введены новые должности: методист СДО, куратор-тьютор.

Практика применения информационных технологий в учебном процессе способствует формированию умения направлять и удерживать внимание; тренирует память; развивает понятийное мышление, фантазию и творческие способности; приучает к самостоятельному выбору и принятию решений; создает позитивную мотивацию обучения; воспитывает чувство уверенности и самостоятельности; активизирует общение. Отмечается позитивное воздействие как на развитие психических функций ребенка с ОВЗ, так и на становление его личности в целом.

Таким образом, можно сделать вывод, что современная общеобразовательная программа должна включать изменения и условия, необходимые для успешной реализации инклюзивного образования, а именно – принятие индивидуальности каждого отдельного учащегося и удовлетворение особых потребностей каждого ребенка.

ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА ФКПОУ «КАЛАЧЕВСКИЙ ТЕХНИКУМ-ИНТЕРНАТ»)

*Димитрова Л.А.,
ФКПОУ «Калачевский техникум-интернат» Министерства труда
и социальной защиты Российской Федерации, г. Калач-на-Дону,
Волгоградская область, Россия*

Инклюзивное образование – это новый подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут эффективнее в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда позитивная тенденция этого успеха отразится и окажет влияние на всех обучающихся. Таким образом, инклюзивное образование находится на пути совершенствования и развития методологии, направленной на учащихся и признающей, что все они – индивидуальности с различными потребностями в обучении. В связи с этим учреждения профессионального образования РФ призваны выполнять важную роль в реализации новой государственной Программы инвалидов «ДОСТУПНАЯ СРЕДА». В настоящее время каждый гражданин РФ, независимо от состояния здоровья, физических недостатков, имеет право на получение образования в соответствии с действующим законодательством. Обучение студентов с нарушенным здоровьем рассматривается как возможность установления контактов и взаимодействия в общении с окружающим миром, социальной средой, где обучающемуся придется жить по окончании учебного заведения. Целью такого образования является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями здоровья. Включение обучающихся с ОВЗ в учебный процесс в рамках обычных образовательных учреждений дает значительные психологические преимущества, способствует более полному удовлетворению интеллектуальных, социальных, эмоциональных запросов за счет обеспечения регулярного взаимодействия с различными категориями обучающихся. Особенностью инклюзивного образования ФКПОУ «Калачевский техникум-интернат» является то, что студенты с ограниченными возможностями здоровья в условиях специализированного образовательного учреждения обучаются совместно со студентами, не имеющими отклонений по здоровью, и поэтому на

протяжении всего периода обучения им приходится тесно общаться как в урочное, так и во внеурочное время. Калачевский техникум-интернат – профессиональное образовательное учреждение, осуществляющее образовательную-реабилитационную деятельность, находящееся в ведении Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. Педагогами техникума проводится значительная и длительная организационно-методическая, коррекционная работа, ведутся поиски оптимальных способов реализации учебных планов, осуществляется разработка новых подходов, способов, приемов, таких дидактических средств, которые позволяли бы участвовать всем студентам в учебном процессе в соответствии с их учебными возможностями и психологическими особенностями, удовлетворять потребности в образовательном пространстве КТИ. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательного учреждения, так и разработку специальных учебных программ для студентов. Образование осуществляется в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, которые не адаптированы для лиц с ОВЗ. Необходимость наполнения групп до 25 человек приводит к формированию студенческого коллектива из лиц, не имеющих ограничений по здоровью, и студентов-инвалидов с различными нозологиями. Студенты отличаются по уровню интеллектуального, физического и психического развития, по уровню воспитанности и по возрасту. В группе обучаются студенты слабослышащие, с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, общими заболеваниями. Совместное обучение предусматривает не только активное включение и участие лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе учреждения, но в большей мере перестройку всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех обучающихся. Педагоги рассматривают инклюзию как возможность совместной жизни и обучения обычных студентов и лиц с ограниченными возможностями здоровья при поддержке и сопровождении этого процесса мерами организационного, дидактического и методического характера. С учетом специфических возможностей и потребностей каждого они учатся, работают, общаются в одном содержательном и коммуникативном пространстве. Для студентов с ограниченными возможностями здоровья в совместном образовательном процессе создаются условия для активного участия во всех составляющих этого процесса, содействуя развитию и образованию.

Чтобы быстрее прошла адаптация, к данному процессу привлекаются психологи, медицинские работники, социальные педагоги и

педагоги дополнительного образования. Проводятся соцопросы, анкетирования, беседы, компьютерная диагностика, выявляются причины, тормозящие или оказывающие влияние на адаптацию студентов, разрабатываются индивидуальные задания. В педагогической деятельности используются сопроводительные карты, маршрутные листы, индивидуальные комплексы упражнений, которые разрабатываются с учетом особенностей диагнозов, индивидуальных психологических и возрастных особенностей обучающихся. Успешная инклюзия невозможна без специального методического сопровождения, при этом используются инновации по внедрению и реализации теории и практики интерактивного и экологического подходов на занятиях, в том числе и физическая реабилитация. Физическая реабилитация занимает ведущее направление в комплексной реабилитации учреждения. Однако наша проблема состоит в том, что разработанные на сегодняшний день системы физкультурно-оздоровительной и коррекционной работы в рамках среднего профессионального образования не рассчитаны на совместное обучение инвалидов и студентов без ограничений в профессиональной деятельности, а интегрированные программы системы совместных физкультурных занятий с различным уровнем развития обучающихся находятся в стадии разработки и требуют привлечения новых исследовательских ресурсов. Отсюда следует, что необходимо разработать новые формы и методы коррекционно-оздоровительной работы для лиц с ограниченными возможностями здоровья, имеющих различный уровень физического и психофизиологического развития. В настоящее время в образовательной среде отделения адаптивной физической культуры совместно с медицинской и социально-психологической службами разработана и широко используется целая система коррекционно-оздоровительной работы. Мы выстраиваем адаптивные задания так, чтобы студентам было доступно их выполнение, при этом соблюдая требования преподавателя и выполняя ФГОС нового поколения. Учебный процесс сопровождается дифференцированными нагрузками, тестами, нормативами, а также индивидуальными заданиями. Студенты учатся работать самостоятельно, оценивают свое самочувствие, работают в парах, группах. Во время занятий преподавателю необходимо перестраиваться на работу с разными группами или с отдельными студентами, не упуская из виду главную цель работы, так как групповые и индивидуальные занятия имеют свои специфические трудности.

На протяжении нормативного срока освоения профессиональной программы осуществляются наблюдение за ходом коррекции

онно-развивающих мероприятий, оценивание их результатов и эффективности, выстраивание личной траектории обучения каждого студента. Наличие трех тренажерных залов, оснащенных специализированным оборудованием для разработки и совершенствования двигательных навыков, позволяет нам осуществлять процесс реабилитации. Помимо традиционных методов применяются и нетрадиционные. Такие методики, как «дендротерапия», и «элементы иппотерапии», дают свои положительные результаты в восстановлении и совершенствовании двигательных навыков наших студентов. У студентов с поражением опорно-двигательного аппарата улучшилась статико-локомоторная функция за счет урегулирования мышечного тонуса в связи с частичным снижением спастичности мышц. Сравнивая данные физических показателей входного контроля и контроля на выходе, мы видим, что физическая подготовка студентов с ограниченными возможностями здоровья улучшилась на 28%. Об этом говорят и спортивные достижения. Команда Калачевского техникума-интерната является неоднократным чемпионом области среди студентов-инвалидов Волгоградской области. Социальный опрос третьекурсников в группах показал, что 96% студентов-инвалидов комфортно чувствуют себя в группе. Доступная среда, толерантность вносят положительный момент в процесс адаптации и дальнейшего обучения в нашем образовательном учреждении. В техникуме создаются комфортные психологические условия, которые помогают раскрыться творческим способностям студентов, почувствовать уверенность в себе. Девиз «Открой мир в себе и себя в этом мире!» стал жизненным кредо многих наших выпускников.

СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Евдокимова С.П., директор;

Асхатова Р.И., учитель начальных классов,

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 143 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Казань, Россия

Одним из важнейших прав и свобод граждан в современном обществе является право каждого на образование. Стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего

требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» определяет основные направления модернизации российской школы, обозначает основные пути повышения ее качества. Новая школа – это школа для всех, которая должна обеспечить успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Школа для детей с ограниченными возможностями здоровья может стать центром научно-методической поддержки учителей, работающих в условиях инклюзивного образования, или центром психолого-педагогической поддержки учащихся в условиях инклюзии.

При разработке программы деятельности школы в условиях инклюзивного образования учитываются:

- особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и необходимость создания для них специальных
- условий получения образования;
- диапазон возможностей освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья образовательных программ и вариативность условий их образования

Наша школа определена как базовая площадка по реализации государственной программы Российской Федерации «Доступная среда». Целью деятельности нашего учреждения как базовой площадки являются разработка, апробация и внедрение технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательного учреждения, которая может быть реализована на принципах:

- создание благоприятного микроклимата для развития и образования каждого обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями;
- создание специальных условий для получения образования;
- взаимодействие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками, не имеющими таких ограничений;
- приобщение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к традициям школы.

Предполагается, что задачи процесса инклюзии могут быть решены при условии обеспечения движения детей с ограниченными возможностями здоровья по индивидуальным образовательным маршрутам, что позволит им осваивать стандарт начального, основного и среднего общего образования, будет способствовать их со-

циализации и реализации их индивидуальных способностей. Для этого соответствующим образом выстраивается образовательное пространство.

Личностно-деятельностный подход является основой организации образовательного пространства. И все принципы, приемы и методы личностно-деятельностного подхода, с которым все знакомы, работают при организации инклюзивного обучения. Индивидуальный образовательный маршрут позволяет сочетать зоны ближайшего и актуального развития детей, взаимопроникновение сред (учение, обучение, социализация) в образовательном пространстве. Педагоги школы предполагают следующие формы инклюзивного образования: школа будущего первоклассника, класс полной интеграции (из 20-23-х учащихся 2-3 ребенка с ОВЗ), школа надомного (дистанционного) обучения, семейное образование, самообразование.

Для обеспечения безбарьерной, доступной среды для детей-инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата здание школы адаптировано к обучению таких детей: у входа в школу установили пандусы; для того чтобы ребенок на коляске смог подняться на верхние этажи, предусмотрены подъемники на лестницах; в учебных классах, где будет обучаться ребенок-инвалид, предусмотрено дополнительное пространство для свободного перемещения, поэтому дети с заболеваниями опорно-двигательного аппарата смогут обучаться в школе, а пока они проходят обучение дома. Дети-инвалиды имеют сохранный интеллект и обучаются по учебным программам по предметам массовой общеобразовательной школы. Вместе с тем, родителями детей-инвалидов, которые обучаются дома, созданы рабочие зоны для организации обучения. Материально-техническое оснащение школы позволяет обеспечить организацию обучения детей с ограниченными возможностями здоровья по общеобразовательным программам. Предметные кабинеты оснащены ростовой мебелью, имеют освещение и тепловой режим, соответствующие санитарно-гигиеническим требованиям. В распоряжении детей спортивный зал, библиотека с читальным залом, кабинет информатики, актовый зал. Все учащиеся с ОВЗ обеспечены учебниками.

Подбор образовательных технологий основан на учете психофизиологических особенностей обучающихся с ограниченными возможностями. В своей образовательной деятельности, направленной на гармоничное развитие личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, учителя используют современные педагогические технологии, здоровьесберегающие технологии, проектные, игровые, дифференцированные, применяют активные формы и ме-

тоды, разнообразные виды уроков: уроки-путешествия, уроки-сказки, уроки-театр, путешествие по станциям.

Организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса. Внеурочная деятельность способствует социальной интеграции обучающихся путем организации и проведения мероприятий, в которых предусмотрена совместная деятельность разных обучающихся (с ограниченными возможностями здоровья и без таковых). Виды совместной внеурочной деятельности подбираются с учетом возможностей и интересов как обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, так и их обычно развивающихся сверстников. При организации внеурочной деятельности обучающихся используются возможности сетевого взаимодействия (например, с участием организаций дополнительного образования детей, культуры и адаптивного спорта). Кружки организованы на базе школы. Занятия ведут как сами педагоги, так и педагоги учреждений дополнительного образования: ЦДТ «Простор», МБОУ «Школа искусств № 15», МБОУ «Детская музыкальная школа № 13».

Дети с ограниченными возможностями здоровья принимают участие в школьных мероприятиях: посвящение в первоклассники, предметные недели, школьная научно-практическая конференция «Шаг в науку», школьные праздники «Здравствуй, елка!», «Широкая Масленица», «Песни в военных шинелях». С учащимися начальных классов проводят классные часы «От сердца к сердцу», «С пониманием и милосердием», «Я тебя понимаю, я тебя принимаю, я тебе помогу». Ежегодно в школе проходят Дни здоровья, спортивные мероприятия. Внеурочная деятельность организована во второй половине дня через работу по программам дополнительного образования художественно-эстетической, физкультурно-спортивной направленности.

Сегодня остро встает вопрос не только материального обеспечения образования, но и подготовки кадров для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. Образовательная организация для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья должна быть укомплектована педагогическими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку соответствующего уровня и направленности. В штат специалистов образовательной школы должны входить учителя-дефектологи, логопеды, воспитатели, педагоги-психологи, специалисты по адаптивной физкультуре (лечебной физкультуре), социальные педагоги, медицинские работники.

МБОУ «Школа № 143» большое внимание уделяет разработке приемлемым формам инклюзивного (включенного в общеобразовательные классы) образования детей с проблемами здоровья, обеспечивает повышение квалификации учителей, способных успешно работать в инклюзивных классах. Три педагога нашей школы прошли курсы повышения квалификации по проблеме «Организация инклюзивного образования детей-инвалидов с ОВЗ в общеобразовательных организациях», с техническим персоналом проведено обучение по сопровождению детей-инвалидов в школе.

Помогая сверстникам с ограниченными возможностями активно участвовать в образовательной и социальной деятельности, обычные дети незаметно для себя получают важнейшие жизненные уроки. Этот положительный опыт заключается в росте социальной сознательности, в осознании отсутствия различий между людьми, в развитии самосознания и самооценки, в становлении собственных принципов, и последнее, но не менее важное, – способствует искренней заботе и дружбе.

Литература:

1. Зарецкий В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 1. – С. 83-95.
2. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов. – М.: ВЛАДОС, 2006.
3. Инклюзивное образование в России. – М.: ЮНИСЕФ, 2011.
4. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. – М., 2009.
5. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: Учебное пос. для студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2009.
6. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. – 2003. – № 5. – С. 100-106
7. <http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf>. // 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.
8. Материалы по инклюзивному образованию:
http://school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=teor_mpio

ДЕТИ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ: ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГА – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Еремина Е.К., Аксенова Г.И., Купцов И.И.,

*Областная клиническая психиатрическая больница им. Н.Н. Баженова;
ФКОУ ВПО «Академия права и управления Федеральной службы
исполнения наказаний», г. Рязань, Россия*

В системе школьного образования сегодня очень остро стоит проблема синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Симптомы этого синдрома могут проявляться довольно рано, еще в дошкольном возрасте, но особые трудности такие дети испытывают именно на этапе школьного обучения, поскольку уже начальная школа предъявляет особые требования не только к когнитивной сфере ребенка, но и к эмоционально-волевой, мотивационной, личностным качествам, коммуникативным навыкам.

Проявления СДВГ очень разнообразны, но в основном дети с СДВГ отличаются следующими особенностями: дефицит внимания, который проявляется в слабой концентрации произвольного внимания; неспособность сосредоточиться на учебном материале; игнорирование важных для анализа деталей, порой непонимание смысла заданий; неспособность придерживаться инструкций и алгоритма действий. Такой ребенок проявляет «забывчивость», часто теряет свои вещи, легко отвлекается на уроках, отличается излишней вербальной активностью, что приводит к школьной неуспеваемости. Эти дети очень неудобны в классе, поскольку проявляют импульсивность и гиперактивность, не следуют школьной дисциплине, мешают другим на уроках, а на переменах и вне школы особо растормаживаются, получают различные травмы и могут наносить их другим людям (не всегда осознанно и целенаправленно).

Известно, что в каждом классе начальной школы есть хотя бы один ребенок с СДВГ, а то и 2-3. Если таких детей несколько в классе, то для учителя класс становится фактически неуправляемым и понятно желание педагога избавиться от такого ребенка, создать условия, чтобы родители перевели его в другую школу или вывели на индивидуальное обучение. Но и другая школа становится пристанищем лишь на время, пока ребенок не проявит себя с отрицательной стороны (а это происходит довольно быстро), и все повторяется сначала. Администрация школы или учитель просят родителей об-

ратиться за помощью к психологу, часто родители сами приходят к специалисту еще в дошкольном возрасте.

Однако проблема заключается в том, что синдром дефицита внимания с гиперактивностью является комплексной проблемой и не решается за один день. На современном этапе исследователи не пришли к единому мнению и основными в развитии СДВГ считают три группы факторов: генетические факторы, повреждение центральной нервной системы во время беременности и родов, негативное действие внутрисемейных факторов. Доминирующим среди них все же является раннее повреждение центральной нервной системы (по разным оценкам, до 80% случаев). Речь идет о дефицитности определенных мозговых структур и нарушении в сроках созревания более поздних структур головного мозга, которые отвечают за регуляцию поведения и контроль. Так называемые минимальные мозговые дисфункции, т.е. функциональные нарушения в работе отдельных структур головного мозга, – это обратимые нарушения, которые компенсируются по мере роста и созревания головного мозга, что, в общем и целом, происходит к 13-15 годам. Понятно, что развитие тех или иных аспектов психики ребенка зависит от зрелости соответствующих мозговых отделов, т.е. для каждого этапа психического развития ребенка в первую очередь необходима готовность комплекса определенных мозговых структур для обеспечения работы различных функций, в том числе высших психических. Неврологи, выставляя диагноз таким детям, не всегда назначают лечение, а зачастую опять же отправляют к психологам. Но надо понимать, что психологическая коррекция в случае с СДВГ – процесс длительный, поскольку включает в себя блок нейропсихологической коррекции и занимает порой целый год. Одновременно с этим должна проводиться работа с семьей. Не всегда семья готова работать с психологом столь длительное время, делать это систематически (а иначе не будет результата), и не всегда школа готова ждать и терпеть такого ребенка целый год. На наш взгляд, индивидуальное обучение в данном конкретном случае не решает проблемы, поскольку главное «неудобство» этих детей именно в их поведении, затруднениях в саморегуляции и произвольном самоконтроле, несформированности коммуникативных навыков, неспособности следовать школьным правилам. Ребенок, выведенный на индивидуальное или даже частично индивидуальное обучение, так и не сможет социализироваться. От родителей же требуются специальные меры: желательно, чтобы у ребенка была своя комната без ярких зрительных раздражителей и с минимумом игрушек (игрушки должны убираться из поля зрения

ребенка); должен четко соблюдаться режим дня, даже в выходные и праздники; необходима спокойная обстановка, без криков и скандалов; в свободное время ребенок должен быть нагружен организованной двигательной активностью (спортом), и лучше всего минимально эмоционально окрашенной (например, лыжи, бег, плавание); обязательны детские игры с соблюдением правил.

Если не принимать активные меры, к подростковому возрасту (в зависимости от степени выраженности симптоматики) могут сохраняться импульсивность в поведении и дефицит внимания. В 70% случаев возникают поведенческие нарушения, такие подростки в силу импульсивности, затруднений в прогнозировании последствий своих действий и плохого самоконтроля склонны к асоциальным поступкам, попадают в поле зрения правоохранительных органов, вероятны ранняя алкоголизация и употребление наркотических веществ. Семья «устает» от такого ребенка, опускает руки, в то время как требуются огромное терпение и комплексный подход с использованием различных специалистов – медиков, педагогов и психологов.

Важным условием решения указанных выше проблем является качественная подготовка психологических кадров для работы с детьми с СДВГ. Практическая психология как профессия возникла во многом в результате создания специфических технологий воздействия на личность. К числу наиболее эффективных и наиболее профессионально сложных относятся психотерапевтические и психокоррекционные технологии, которые направлены на изменение и развитие психических функций и состояний с помощью нейропсихологической коррекции, психотренинга и психологического консультирования, в том числе семейного. Практический психолог нуждается и в психодиагностических данных для разработки программ психокоррекционного воздействия и проверки их эффективности. Поэтому в целом технология психокоррекционной работы практического психолога складывается из нескольких этапов: начальная психодиагностика, создание психокоррекционной программы, психологическое консультирование, постоянная корректировка программы в ходе занятий с ребенком и семьей, итоговая психодиагностика для оценки эффективности проведенной работы.

Вместе с тем, профессиональная подготовка психолога связана, в свою очередь, с целым рядом психодидактических трудностей.

Первое. В последнее время во многих исследованиях (С.В. Ашихмина, Л.В. Дроздова, Н.М. Трофимова, Е.Е. Федорова и др.) отмечается общая тенденция к достаточно низкой мотивации и повышенной дезадаптации студентов – будущих психологов. Во мно-

гих исследованиях подчеркивается снижение числа обучающихся, проявляющих интерес к будущей профессии (34,9%), случайно попавших в вуз (12,4%). Решение этой проблемы, на наш взгляд, соотносится с вопросами совершенствования системы профотбора, определения личностной, прежде всего, мотивационной готовности к выполнению профессиональных обязанностей, конгруэнтности личностных качеств и требований профессиональной деятельности, развития специального дидактического комплекса по их развитию на этапе обучения в вузе.

Второе. Из анализа деятельности академических, практических и прикладных психологов явствует, что общим в их профессии является психическая организация личности, знания о которой и составляют единую предметную основу в их подготовке. Такой основой образовательных программ психологов без различия на академическую, практическую и прикладную ориентацию профессиональной деятельности должен быть перечень учебных дисциплин, исчерпывающий весь объем теоретических знаний современной психологии. Игнорирование этой очевидной истины приводит к подготовке ремесленников, да и просто социально опасных людей, подобных хирургу, не знающему анатомии, но имеющему навыки обращения со скальпелем. Очевидные пробелы в теоретической, методологической подготовке психологов приводят к технологической всеядности, эклектичности в использовании различных психотехник и прочим «дремучестям». Фундаментальная, академическая подготовка психологов-практиков должна основываться на методологии научно-психологического познания, научно-исследовательских методов, методиках и процедурах. В рабочие программы учебных дисциплин, обеспечивающих такую подготовку, в систему промежуточного и итогового оценивания психологов следует включать обязательное знание первоисточников (начиная с трактата Аристотеля «О душе»). Особое значение в этой связи должно придаваться дидактическому обеспечению дисциплин, посвященных истории и современному состоянию психологической науки, методологии и методов научно-психологического исследования.

Третье. Как известно, практическая психология рассматривает психическую организацию человека в контексте аномального поведения личности, вызванного или социальными, или межличностными, или внутриличностными конфликтами. Исходя из этого, в системе подготовки практического психолога следовало бы усилить элективные курсы по психологии конфликтов, психологии аномального поведения (аддиктивного, девиантного и делинквентного) и др.

Четвертое. Поскольку эффективность деятельности психолога в образовании прямо зависит от технологических способностей по осуществлению психологического сопровождения учащихся и необходима отработка приобретенных в вузе знаний, умений и навыков не только в условиях квазипрофессиональной, но и реальной профессиональной деятельности, эта проблема может быть, конечно, решена через усиление практической составляющей обучения, через совершенствование системы организации различных практик на базе образовательных организаций. Однако движение практического обучения по пути создания постоянно действующих центров по типу «вуз – школа», в которых в течение всего срока профессионального становления психолога будет осуществляться и академическая, и прикладная подготовка, позволит решить данную проблему.

И последнее. Педагог, воспитатель сам должен быть воспитан. Особенно актуально эти слова звучат сегодня в отношении воспитателей, педагогов, преподавателей, образующих профессионалов-психологов. Американский психолог К.Роджерс в прошлом веке утверждал, что только самоактуализировавшийся преподаватель, имеющий, в том числе, особые экзистенциальные потребности, «породит» такого же воспитанника. Современные российские ученые А.В. Петровский, Л.И. Анцыферова, Е.Н. Волкова и др. доказали существование эффекта отраженной субъектности, реципрокности, «переливание» субъектности учителя, его внутреннего психического содержания во внутренний мир ученика [1]. Психолог – профессия штучная. Помня об этом, преподаватели, осуществляющие профессионально-психологическую подготовку психолога для системы образования, должны сами, прежде всего, соответствовать своему высокому профессиональному статусу и понимать, что на них возложена серьезная социальная задача. А значит, они должны одновременно выступать и воспитателями, и учителями, и духовными наставниками студентов. «Технологически» для этого им самим надо постоянно расти, накапливать личностный и профессиональный потенциал, психологично, профессионально точно решать возникающие учебно-воспитательные проблемы, демонстрируя развитую психологическую интуицию, педагогический такт, общую и профессиональную культуру. Решение этой проблемы, с одной стороны, лежит в плоскости саморазвития преподавателя, понимания его целей и задач, выстраивания траекторий личностного и профессионального роста, а с другой – в постоянном научно обоснованном по содержанию и этично выстроенном по форме мониторинге профессионально значимых качеств преподавателя высшей школы, пси-

холого-педагогической помощи в их развитии (в т.ч. через дидактическую систему разнообразных школ – педагогического мастерства, молодых преподавателей и через систему психологической службы вуза) [2].

Литература:

1. Аксенова Г.И. Психолого-педагогические подходы к профессиональной подготовке преподавателя высшей школы: зарубежный опыт // Прикладная юридическая психология. – 2011. – № 4. – С.11-15.
2. Аксенова Г.И. О необходимости инновационных форм и методов обучения в профессиональной подготовке психологов уголовно-исполнительной системы // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2013. – № 5(132). – С. 2-4.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВОЗМОЖНОСТИ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ

Ермилова А.В., Петрова И.Э.,

*Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия*

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского проводит активную работу по изучению проблем и перспектив внедрения инклюзивного образования в современной России.

В структуре ННГУ создан Институт реабилитации и здоровья человека и образован Центр инклюзивного образования, целью которого является организация процесса инклюзивного образования обучающихся в университете.

Факультет социальных наук ННГУ предоставляет значительную научную базу для проведения психологических и социологических исследований по тематике инклюзивного образования. Результаты проведенных исследований положены в основу кандидатских диссертаций по социологическим и психологическим наукам, магистерских диссертаций и выпускных квалификационных работ по образовательным направлениям «Социология», «Социальная работа», «Психология».

Аспирантка ФСН А.Я. Чигрина в диссертационной работе «Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции» [1] провела масштабное социологическое исследование: «Обогащенное» обще-

ственное мнение об инклюзивном образовании». Авторское исследование включало в себя анкетные опросы, которые были проведены в 6-ти школах во время родительских собраний. Опрос учителей проводился в этих же школах. Всего опрошены 344 респондента, из них 134 учителя и 210 родителей (или бабушек и дедушек).

А.Я. Чигрина проводила наблюдения в ходе проведения 20-ти семинаров в общественных организациях инвалидов в Нижнем Новгороде по распространению практики инклюзивного обучения детей с инвалидностью (Межрегиональная общественная организация инвалидов «САМИ» (Союз активных молодых инициативных), Нижегородская региональная общественная организация инвалидов «Инватур», Фонд содействия реализации равных возможностей «Открытые двери»); автор включает в анализ материал 20-ти семинаров для учителей общеобразовательных школ на тему: «Инклюзивное обучение – путь к ежедневной практике» (2010 г.) и около 400 часов уроков толерантности для учеников начальных классов общеобразовательных школ (2006-2010 гг.). Особое значение работе придает включенное наблюдение автора в период обучения в коррекционной школе-интернате для слепых и слабовидящих детей.

В качестве наиболее значимых результатов работы А.Я. Чигриной следует отметить такие выводы. По мнению автора, общественные объединения инвалидов и родителей детей с инвалидностью вносят важный вклад в развитие инклюзивного образования и в развитие гражданских инициатив России в целом. Данные авторского эмпирического исследования, по мнению автора, позволили выявить преимущественно позитивное отношение родителей здоровых детей и учителей общеобразовательных школ к идее реализации практики инклюзивного обучения детей с тяжелыми физическими нарушениями [1].

Сотрудники кафедры общей социологии и социальной работы факультета социальных наук ННГУ в настоящее время проводят исследования по тематике социального сопровождения семьи с ребенком-инвалидом [2] и изучению особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Данный факт был зафиксирован в социологическом исследовании под руководством канд. социол. наук, доцента А.В. Ермиловой, в ходе которого методом анкетирования были опрошены родители (N=85 чел.), чьи дети обучаются на базе ДООУ компенсаторного типа г. Иваново (возраст детей варьировался в диапазоне от 5 до 7 лет). Изучение мнений родителей, имеющих детей с различными нарушениями интеллекта, было продиктовано желанием проанализировать

их готовность к инклюзивному образованию и выявить те личностные характеристики ребенка, которые могут препятствовать данному процессу, что, в свою очередь, явилось целью исследования.

При вхождении такого ребенка в образовательную среду следует учитывать, в первую очередь, личность ребенка для последующей коррекции его поведения в случае необходимости, а именно его психофизические характеристики, которые были изучены в ходе социологического исследования:

- волевые качества ребенка, его способность к преодолению трудностей;
- характеристики памяти;
- полноценность развития речи;
- раздражительность, агрессивность;
- утомляемость;
- трудности с концентрацией внимания;
- способность ребенка к самообслуживанию и др.

Основываясь на результатах исследования, мы пришли к выводу, что психофизические особенности детей имеют ярко выраженные гендерные различия. Мальчики испытывают большие трудности практически по всем показателям психофизического развития. Так, например, как отмечают родители, значительная часть детей мужского пола не умеет прилагать усилий для достижения целей, т.е. фиксируют заниженные волевые качества у своих детей (м. – 45,7% против ж. – 14%), при этом с увеличением возраста ребенка значимость этой проблемы возрастает. Проблема детской слабости весьма актуальна, так как предпосылки таких осложнений закладываются родителями, а по факту чаще всего матерями с раннего детства, которые из-за чувства вины, жалости, страха за будущее изначально выбирают гиперопеку, сверхзаботу о ребенке (48%). Естественно, это может оказывать влияние и на нежелание детей самостоятельно обслуживать себя, особенно у мальчиков (36% против 15%), что тоже является проблемой для значительной части семей.

Оценивая память своих детей, родители (в основном сыновей) в большей степени обеспокоены трудностями с запоминанием информации (84,6% против 36,4%), тогда как родители девочек отмечают затруднения с воспроизведением информации (63,6% против 15,4%). Значительная часть детей не способна выполнить задание до конца, сосредоточиться на предмете, наблюдается повышенный уровень отвлекаемости. Следовательно, комплексные проблемы с памятью, а именно плохое фиксирование и неточное воспроизведение информации у детей с нарушениями интеллекта, могут препятствовать

созданию инклюзивной среды. Усугубляет данную проблему достаточно высокий уровень утомляемости, который опять же наиболее ярко выражен у мальчиков (21% против 9,3%).

Оценка речи показала, что в 60% случаев дети владеют речью соответственно их возрасту. Однако серьезные нарушения речи отмечены только у мальчиков (20% против 0%), причем с увеличением возраста речевые проблемы еще в большей степени усугубляются, что, по мнению родителей, не позволяет их детям реализовать потребности в общении. Об этом свидетельствует тот факт, что около 30% ребят, преимущественно в возрасте 7 лет, пассивны, закрыты в общении. Такие дети предпочитают находиться в одиночестве и охотнее берутся за занятия, требующие уединения. Причиной таких действий детей может являться поведение самих же родителей, 17% которых осознают, что допускают ошибки в воспитании, указывая на недостаток общения и эмоциональных контактов со своими детьми.

Оценка агрессивности детей показывает, что наиболее раздражительны и агрессивны девочки (75% против 52,4%), что, скорее всего, связано с их эмоциональной сферой, в частности с тем, что девочки проявляют свои эмоции более наглядно. Тем не менее, детская агрессия таких детей – это отражение внутреннего дискомфорта, неумение адекватно реагировать на происходящие вокруг события, что довольно часто демонстрируют сами родители.

В большей степени обеспокоены проблемой воспитания детей с ограниченными возможностями, а в дальнейшем проблемой получения образования представители неполных семей, где наиболее ярко выражена стрессогенность, что объясняется большей занятостью родителя, недостатком времени и сил для воспитания, общей повышенной напряженностью. В первую очередь, именно таким семьям, на наш взгляд, требуется профессиональная помощь социального работника, который компетентен в вопросах инклюзивного образования.

Таким образом, большинство родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, считают, что основными барьерами, затрудняющими развитие системы инклюзивного образования, являются низкий уровень самообслуживания, коммуникативных качеств детей с нарушениями развития интеллекта, а также комплексные проблемы с их памятью.

Факультет социальных наук ННГУ ориентирован на создание нового профиля «Медико-психосоциальная реабилитация» обучения бакалавров по направлению «Социальная работа» с 2016 г.

Результаты психологических и социологических исследований сотрудников факультета будут положены в основу обучения студентов организации инклюзивного образования в образовательных организациях.

Литература:

1. Чигрина А.Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции: Автореф. дисс. ...канд. социол. наук. – Н.Новгород, 2011. – 23 с.
2. Судьин С.А. Психически больной и его семья в теории и практике социологии психического здоровья: Монография / С.А. Судьин. – Н.Новгород: НИСОЦ, 2015. – 186 с.
3. Богданова Т.В. Семейно-ориентированная социальная работа в психиатрии / Т.В. Богданова // Вестник Нижегородск. ун-та им. Н.И. Лобачевского. – Серия «Социальные науки». – 2010. – № 2(18). – С. 11-16.
4. Жизненные миры современной российской семьи: Монография / З.Х. Саралиева, В.А. Блонин, Н.Ю. Егорова [и др.]. – Н.Новгород: Изд-во ННГУ, 2015. – 264 с.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Журавлева И.Г., Шарафутдинова Г.Г.,

*МБДОУ «Детский сад № 22 комбинированного вида»,
г. Чистополь, Россия*

В условиях модернизации российского образования впервые появилось направление на признание прав и реализацию потребностей в предоставлении равных с другими возможностей людям с ОВЗ, что, в свою очередь, было вызвано переосмыслением обществом и государством своего отношения к ним. Разработка вариативных стратегий для людей с особыми образовательными потребностями послужила началом развития толерантных отношений в российском обществе.

Данные обследования детей за последние десять лет констатируют тенденцию увеличения количества детей дошкольного и раннего возраста с различными отклонениями в развитии. Рост числа

инвалидов, с одной стороны, увеличение внимания к каждому из них независимо от физических, психических и интеллектуальных способностей; с другой стороны, все это предопределяет важность социальной адаптации детей с ограниченными возможностями. Среди многочисленных проблем, с которыми сталкиваются родители ребенка с ограниченными возможностями, на первый план выступают две наиболее значимые. Первая и основная – это отношение окружающих к ребенку и к семье в частности. Вторая – это получение доступного и достойного образования для ребенка.

В нашей стране актуальным становится инклюзивное (включенное) образование детей с ограниченными возможностями. Инклюзивное образование предполагает, что дети с ограниченными возможностями и здоровые дети будут посещать одни детские сады и школы. Можно предположить, что здоровые дети будут терпимее относиться к детям с ограниченными возможностями и по возможности помогать им.

Таким образом, руководствуясь ст. 24 Конвенции ООН «О правах инвалидов» дошкольное образование является первой ступенью в реализации права на инклюзивное образование на всех уровнях обучения в течение всей жизни человека».

Для того чтобы упорядочить деятельность образовательных организаций, с целью реализации Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» 28 августа 2013 г. разработали и утвердили федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. На государственном уровне был провозглашен главный принцип стандарта – поддержка и развитие каждого ребенка вне зависимости от его особенностей. Включение в общий образовательный поток детей с ограниченными возможностями развития является перспективным направлением развития дошкольного образования.

Руководствуясь Федеральным законом, наш детский сад успешно внедряет в свою практику принципы инклюзивного образования. Все они взаимосвязаны и регулируют деятельность всего педагогического коллектива.

Одним из важнейших принципов является принцип вариативной предметно-развивающей среды – включение в коллектив детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды с учетом структуры нарушений в развитии (в группах организованы: сенсорная зона, зона дидактических игр, зона творческих игр, уголок единения).

При инклюзивном подходе выигрывают все дети, потому что он предполагает индивидуальный и дифференцированный методы в организации и проведении образовательного процесса. Инклюзия означает полную интеграцию ребенка с ОВЗ в жизнь группового сообщества других детей.

Цель инклюзии – организация предметно-развивающей среды и образовательного процесса с условием успешной реализации индивидуальной образовательной программы ребенка с ОВЗ.

Для детей с ОВЗ в зависимости от структуры дефекта предъявляем и различные требования к организации предметно-развивающей среды.

Все оборудование должно быть изготовлено из безопасных для ребенка материалов, вызывать к себе интерес. Материал должен быть ярким, крупным, более упрощенным по сравнению с материалом для детей с условной нормой развития, прочным и безопасным. Использование речевых карт, средств ИКТ и ТСО. Наполняемость среды должна быть разнообразной и в достаточном количестве.

Возможность внедрения инклюзивного образования в нашем ДОО обусловлена:

1) наличием условий предметно-развивающей среды (кабинеты учителей-дефектологов, учителя логопеда, музыкально-физкультурный зал, зал ЛФК, оснащенный специальным оборудованием, медицинский блок, включающий кабинеты физиотерапии, массажа, процедурный);

2) наличием кадровых условий, высоким профессионализмом педагогов ДОО.

3) наличием программно-методического обеспечения коррекционно-развивающего процесса, в том числе авторскими программами педагогов ДОО.

4) наличием большого количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Мы стараемся каждого ребёнка обеспечить психологической поддержкой и вниманием. Учитывая то, что дошкольное учреждение посещает ребенок, не читающий и познающий мир через взаимодействие с предметным окружением, крайне важным считаем укрепление материально-технической базы за счет создания содержательной предметно-развивающей среды в каждой группе в соответствии с возрастными требованиями и структурой дефекта. Ведь среда является одним из основных средств развития личности ребенка, источником его индивидуальных знаний и социального опыта. В группах, где растут дети с особыми образовательными потребностями, про-

блема коррекции и устранения нарушений в развитии, мы рассматриваем с позиций оздоровления и обогащения за счет правильно организованной коррекционно-развивающей среды. Педагогические условия, в которых находятся эти дети, мы стараемся создать, «провоцируемыми» развитие. В групповых помещениях имеются в достаточном количестве игрушки и пособия, позволяющие детям осваивать все виды детской деятельности и области знания дошкольника: дидактические игры для познавательно-речевого развития, уголки по формированию сенсорных эталонов, естественно-научных представлений, экологические, по изобразительной деятельности, уголки книг, в старших группах – уголки опытно-экспериментальной работы. В группах категорически исключаются ситуации, ведущие к пониженной самооценке у ребенка, делается все для самореализации каждого. Пространство всех групповых комнат организовано так, что дети могут заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу.

Вся воспитательно-образовательная и коррекционно-оздоровительная работа в нашем детском саду строится в тесном контакте медицинского, педагогического и обслуживающего персонала, тем самым мы создаем единую коррекционно-развивающую среду для здоровых детей и детей с ОВЗ. Одной из задач годового плана является осуществление тесной связи в работе специалистов детского сада для развития познавательной активности детей и успешной подготовки к обучению в школе. С этой целью в течение года проводятся медико-педагогические консилиумы, позволяющие своевременно внести изменения в программу индивидуальной коррекционной помощи детям.

В построении коррекционной среды большое значение имеет взаимодействие всех специалистов детского сада. В детском саду сложилась определенная система работы по охране, укреплению здоровья, а также по коррекции имеющихся проблем в развитии воспитанников. Лечебно-оздоровительные комплексы подбираются врачом по лечебной физкультуре индивидуально для каждого ребенка в соответствии с заболеванием. Для этого в зале по лечебной физкультуре имеются необходимые тренажеры, различные ходунки, сухой бассейн, батут, аппарат для механотерапии (аналог аппарата Дикюля). Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в коридоре вдоль стен размещены удобные перила.

Всю многоплановую медико-педагогическую работу строим по принципу взаимопроникновения двух институтов – детского сада и семьи. Важным условием преемственности в работе с семьями вос-

питанников считаем установление доверительного делового контакта. Детский сад сегодня – это открытое образовательное пространство, мы стараемся, чтобы эта открытость шла от нас, педагогов. Родители являются активными участниками совместных мероприятий, досугов и праздников, проводимых в детском саду, а также оказывают помощь в благоустройстве территорий.

Таким образом, предметно-развивающая среда выступает в роли стимулятора, движущей силы в целостном процессе становления личности ребенка, его социальной адаптации в обществе; она обогащает личностное развитие, способствует раннему проявлению разносторонних способностей в условиях инклюзивного образования.

СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЙ РАВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зайцева Т.С., Майорова Л.В.,

*МБДОУ «Детский сад № 22 комбинированного вида»,
г. Чистополь, Россия*

Предметно-развивающая среда – система материальных объектов и средств деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика в соответствии с требованиями основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Понятие «среда» – это система, включающая взаимосвязи предметного и личностного характера. Через среду воспитание адаптирует личность к обстоятельствам, а образование выступает при этом моделью социума. Педагоги окружающую среду рассматривают как возможность наиболее эффективного развития индивидуальности ребенка с учетом его склонностей и интересов, возрастных и типологических особенностей, уровня активности и пр.

Организация развивающей среды с учетом ФГОС строится таким образом, чтобы дать возможность наиболее эффективно развивать индивидуальность каждого ребенка с учетом его склонностей, интересов, уровня активности. Необходимо обогатить среду элементами, стимулирующими познавательную, эмоциональную, двигательную деятельность детей.

Предметно-развивающая среда организуется так, чтобы каждый ребенок имел возможность свободно заниматься любимым делом.

Коррекционно-развивающей среда отличается от предметно-развивающей тем, что она решает задачи коррекционной помощи и организации условий, соответствующих задачам исправления, преодоления и сглаживания трудностей социализации детей детского сада.

Доступность и целесообразность информационного поля коррекционно – развивающей среды позволяют ребенку интегрироваться в окружающую среду. Содержание среды современного дошкольного коррекционного образовательного учреждения обосновано деятельностью-возрастным подходом и ориентировано на актуальное, ближайшее и перспективное развитие ребенка, а также становление его индивидуальных способностей.

Предметная среда нашего учреждения решает задачи ближайшего психического развития с тем, чтобы обеспечить достаточно полный контакт с окружающим миром.

Коррекционно-развивающая среда расширяет возможности для решения коррекционно-компенсаторных и лечебно-восстановительных задач для воспитанников детского сада – присмотра и оздоровления.

Активную роль в жизни ДОУ играют родители воспитанников. Одной из основных задач ДОУ в работе с родителями является повышение психолого-педагогической компетентности родителей в процессе реализации ФГОС к структуре основной общеобразовательной программы, привлечение их к активному участию в воспитательно-образовательном процессе. Для этого мы планируем работу, которую можно разделить на следующие блоки: познавательный, информационно-аналитический, досуговый и наглядно-информационный.

Познавательный: семинары-практикумы, родительские собрания (общие и групповые), экскурсии по ДОУ, индивидуальные консультации и т.д.

Информационно-аналитический: анкетирование, социологические опросы, сайт ДОУ, электронная почта и т.д.

Самым популярным из этого блока является сайт ДОУ. В связи с занятостью, мобильностью и нехваткой времени у родителей он пользуется большим спросом. На сайте они могут узнать приоритетные направления ДОУ, квалификационные характеристики педагогов, мероприятия и планы учреждения на будущее.

Досуговый: совместные досуги, праздники, участие родителей в выставках и конкурсах, совместные субботники, экскурсии за пределы ДОУ и т.д.

Это самая популярная форма работы. Здесь наиболее полно раскрываются возможности для сотрудничества, проявления творчества. Из опыта работы мы знаем, что родители наиболее охотно идут на контакт, выражают желание сотрудничать с детским садом именно тогда, когда речь идет непосредственно об их ребенке. Сюда можно отнести выставки детских работ («Золотая осень», «Новогодняя фантазия», «Мой любимый воспитатель» и др.), конкурсы, экскурсии в библиотеку, оформление стендов и многое другое. При таком комплексном подходе родители становятся самыми активными помощниками и верными соратниками педагогов в любом деле.

Наглядно-информационный: Дни открытых дверей, родительские уголки, фотовыставки, выпуск журнала ДООУ, паспорт здоровья, открытые занятия, мини-библиотеки, тематические дни и недели.

У каждой группы в ДООУ есть визитная карточка. Вновь пришедшие родители могут получить полную информацию о детском саду, педагогах, программах, организации учебного процесса из «визитки».

В сочетании вышеизложенных форм работы с родителями следует отметить положительные результаты в развитии коррекционно-развивающей среды в ДООУ. Родители активно включаются в работу детского сада и понимают значимость коррекционной развивающей среды нашего учреждения. Без родительской поддержки процесс воспитания и обучения, по крайней мере, был неполноценный. Поэтому особое внимание должно уделяться внедрению новых нетрадиционных форм сотрудничества, направленных на организацию индивидуальной работы с семьей и дифференцированный подход к семьям разного типа.

Таким образом, коррекционная работа в нашем детском саду в условиях инклюзивного образования создает условия для доброжелательного отношения между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным и социальным слоям, а также имеющим различные возможности здоровья.

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАСЕЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

Зарипова Э.А.,

*Министерство труда, занятости и социальной защиты
Республики Татарстан, г. Казань, Россия*

Ежегодно с 2011 г. в рамках реализации программы «Доступная среда» по заказу Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан проводятся социологические исследования на тему «Оценка инвалидами уровня доступности приоритетных объектов и услуг», включающие анкетирование инвалидов и опрос экспертной группы (представителей общественных организаций инвалидов и инициативных групп).

В 2015 г. опрос людей с инвалидностью прошел в крупных городах республики (52,6% опрошенных), сельских населенных пунктах (33,1%) и поселках городского типа (14,3%). В выборке исследования доля мужчин составила 78,6%, доля женщин – 21,4 %. Средний возраст участника опроса – 57,4 года. Доля инвалидов в возрасте старше 65 лет составила 33,9%, от 55 до 64 лет – 26,1%.

Учитывая актуальность вопросов инклюзии, часть исследования была посвящена изучению мнения инвалидов об инклюзивном потенциале общества в Республике Татарстан.

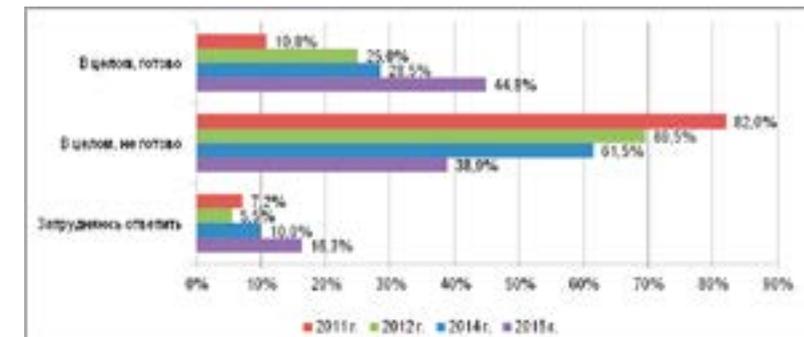


Рис. 1. Ответ на вопрос: «Оцените, пожалуйста, в какой мере общество готово к интеграции инвалидов (их восприятию как полноценных членов общества)?»

Так, ответы респондентов на вопрос: «В какой мере общество готово к интеграции инвалидов?», показали, что впервые за период

с 2011 по 2015 гг. доля тех респондентов, которые выбрали вариант ответа: «В целом готово» (44,8%), превысил долю опрошенных, уверенных в обратном (38,9%). Чаще остальных о готовности общества к интеграции инвалидов заявляли респонденты в возрастной группе от 45 до 54 лет (50%), а также участники исследования, которые живут одни (51,6%) и жители сел/деревень (49,9%).

Опрошенные представители инициативных групп и общественных организаций, занимающихся проблемой доступности среды для инвалидов, отметили, что общество готово к интеграции инвалидов лишь в некоторой степени. С другой стороны, участники экспертных интервью полагают, что в последние годы ситуация с интеграцией инвалидов улучшилась. Опрошенные эксперты подчеркивают, что изменения, связанные с интеграцией инвалидов, не могут произойти моментально.

Если же рассматривать потенциал изменения ситуации с интеграцией инвалидов в ближайшие 5 лет, то 52,6% респондентов исследования 2015 г. считают, что ситуация улучшится и будут сделаны шаги к интеграции. Каждый пятый участник исследования (20%) полагает, что изменения ситуации в ближайшую пятилетку ожидать не стоит; 3% прогнозируют ухудшение ситуации. В целом более оптимистичный настрой характерен для молодых инвалидов в возрастной группе от 18 до 24 лет (56,8%), а также респондентов из сельской местности (55,8%) и инвалидов, требующих помощи при передвижении (61%).

Опрошенные эксперты, в целом, разделяют оптимистичный настрой инвалидов и полагают, что в дальнейшем ситуация будет улучшаться. По мнению последних, в немалой степени улучшению ситуации способствуют и будут способствовать различные общественные организации и инициативные группы, которые занимаются целым спектром проблем, связанных с инвалидами.

Еще один фактор, способствующий большей интеграции инвалидов в общество, по мнению экспертов, – это информационное освещение, причем не столько в контексте инвалидности как проблемы, но и в положительном, в частности, на примере спортсменов-паралимпийцев.

Отвечая на вопрос: «Оцените, пожалуйста, в какой мере инвалиды сегодня могут свободно общаться с окружающими?», 69,1% опрошенных ответили: «Могут/Скорее могут», тогда как 21,4% считают, что о свободном общении инвалидов с окружающими говорить пока не приходится.

Если же говорить о возможности ведения инвалидами полноценной жизни с учетом ограничений по здоровью, то в данном случае доля инвалидов, которые считают, что такая возможность им предоставлена, составила 54,6%. Этой точки зрения, в частности, в большей степени придерживаются респонденты, имеющие I группу инвалидности (61,3%), участники исследования в возрастной группе от 45 до 54 лет (61,7%) и жители городов (61,6%). Доля респондентов, придерживающихся противоположного взгляда, составил 36%. Примерно каждый десятый участник исследования (9,5%) затруднился ответить на вопрос.

Одним из показателей комфортного социального самочувствия инвалидов является их мнение о том, как общество в целом относится к проблемам инвалидности. Согласно данным исследования, как минимум половина опрошенных (50,7%) считают, что общество относится к ним внимательно и настроено на постепенное решение проблем людей с инвалидностью.

Таким образом, ситуация с интеграцией инвалидов в общество, насколько можно судить по результатам исследования, постепенно улучшалась в последние годы. При этом с еще большим оптимизмом опрошенные инвалиды смотрят в будущее, хотя в данном случае изменения в оценках респондентов не столь значительные.

Такая положительная динамика объяснима: по словам экспертов, результаты действия программы «Доступная среда» уже видны, происходят позитивные изменения в отношении общества к проблемам инвалидов, имеется хороший потенциал и для дальнейшего повышения доступности среды и формирования полноценного инклюзивного общества. Половина участников опроса уверена в том, что общество внимательно относится к проблемам инвалидов. Таким образом, заявленный в программе «Доступная среда» индикатор преодоления разобщенности в обществе успешно достигнут.

В 2015 г. доля респондентов, считающих, что инвалиды могут в той или иной степени свободно общаться с окружающими, увеличилась за 4 года на 22,6 процентных пункта. При этом важно, что рост положительных оценок был плавным и в целом носил характер устойчивого тренда. На наш взгляд, это свидетельствует не только о непосредственном эффекте программы «Доступная среда», но и о том, что внимание, привлекаемое в последние годы к проблеме доступности среды, оказало определенное влияние на умонастроения как самих инвалидов, так и общества в целом.

ДИЗАЙН ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОСТРАНСТВ В ГОРОДСКОМ ЛАНДШАФТЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Иванов Н.Г.,

*ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г. Тюмень, Россия*

Мировая статистика на 2010 г. показывает, что один из 68 детей страдает расстройствами аутистического спектра [1]. Пока причины заболевания и способы его лечения не ясны. Тем не менее, город как динамическая среда может сделать жизнь не только обычных людей, но и людей с аутизмом комфортнее. Необходимо изучить, как конструировать города и городскую среду, чтобы лучше соответствовать нуждам и ожиданиям людей с аутизмом.

Сенсорная перегрузка (визуальная и слуховая), ограничения свободного передвижения, недоступность зеленых зон отдыха и нехватка специального оборудования в пространстве города показывают, что мы мало знаем о нуждах людей с ограниченными возможностями здоровья.

По результатам анкетирования родителей детей с выявленными расстройствами аутистического спектра в рамках семинара, посвященного современному состоянию научных знаний в области изучения нарушений развития детей, 50% считают жизнь в г. Тюмень не комфортной для людей с подобными расстройствами; 59% опрошенных считают, что их дома удовлетворительны для проживания аутистов, подчеркивая, что такие люди не нуждаются в особом пространстве дома.

Из 22-х анкетированных 64% удовлетворены качеством инфраструктуры при передвижении по городу, но указывают в комментариях, что перемещаются в основном на частном автотранспорте. Городской автобус, по мнению 13-ти анкетированных, не подходит, прежде всего, по социально-психологическим причинам (например, из-за излишнего внимания со стороны других пассажиров).

Учитывая, что люди с заболеваниями развития ЦНС должны иметь возможность развиваться, заниматься хобби и творчеством, 41% людей считают, что в городе отсутствуют возможности для развития, а 54,5% удовлетворены и называют центры, в том числе спортивные, где аутисты могут заниматься. Это подтверждает тезис о слабом развитии сообщества и коммуникации в нем.

Несмотря на то, что мы говорим о важности интеграции аутистов в динамику города на макроуровень, нам следует понимать особенности расстройств аутистического спектра у людей, для которых важна сегрегация пространства, в котором они ведут активную жизнь.

Городское пространство для аутистов уникально. В отличие от подхода создания на примере инклюзивных детских площадок для детей с ограниченными возможностями (частичная потеря слуха, зрения, проблемы с ОДС) создается единое пространство, где могут взаимодействовать вместе с ними и здоровые дети. Детскую площадку для аутистов мы включаем в городской парк, но находится она должна на границе (отдельно) и в невидимой связи с пространством для здоровых людей.

Таким образом, необходимы:

- создание уникального оборудования детских и спортивных площадок, основанного на психоневрологических и физических особенностях аутистов;
- освобождение городской среды от опасных девайсов, включая бетонное и асфальтобетонное покрытия на действующих детских площадках;
- интеграция людей с расстройствами аутистического спектра в городскую среду на макроуровень (город, общественное пространство, парки), но сегрегационный подход на микроуровне (детская площадка в городском парке, городские маршруты и транспорт);
- анализ районов проживания для создания пояса комфортной жизни для людей с расстройствами аутистического спектра;
- создание активного сообщества, члены которого могут выступать наставниками и организовывать досуг для людей с расстройствами аутистического спектра.

Литература:

1. Center of Disease Control and Prevention [Электронный ресурс]. – Atlanta, 2015. – URL: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/> (дата обращения: 23.01.2016).

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Идрисова А.Н.,

*МБОУ «Лицей № 14», Зеленодольский муниципальный район
Республики Татарстан, г. Зеленодольск, Россия*

Инклюзивное образование основано на том, что всем детям обеспечен равный доступ к качественному образованию, т.е. все дети, несмотря на свои физические, интеллектуальные, этнические и иные особенности, включены в общую систему образования – они воспитываются и обучаются вместе со своими здоровыми сверстниками по месту жительства в массовых общеобразовательных учреждениях.

Целесообразным является создание такой образовательной среды, которая базируется на гуманизме, развитии интеллекта. Благодаря позитивному общественному мнению всех родителей совместного обучающихся лицей вошел в Государственную программу РФ «Доступная среда». На подготовительном этапе по мониторингу готовности учреждения к переходу на инклюзивный принцип построения образовательного пространства следуют критерии и показатели:

Критерии:

- Территориальные особенности расположения ОУ в городе, селе, районе.
- Архитектурная доступность здания, помещений ОУ.
- Взаимодействие с родителями: общественное мнение о совместном обучении детей.
- Качественная характеристика контингента детей в ОУ.
- Готовность педагогического коллектива.
- Здоровье и качественная характеристика контингента детей в ОУ.
- Социализация.
- Самообслуживание.
- Наличие учебной мотивации.
- Индивидуальная реабилитационная программа.

Показатели:

- Социальное партнерство с ПМПК района, консультативным центром, лечебными учреждениями.
- Доступность для самостоятельного посещения ОУ, классной / игровой комнаты, столовой, туалета, гардероба, медицинского кабинета.

- Помощь в освоении учебного материала, участие во всех школьных мероприятиях.
 - Наличие детей с особыми образовательными потребностями. Разработка концепции инклюзивного ОУ: миссия, цель, этапы, ценности.
 - Включение / привлечение в штат ОУ узких специалистов, тьютора или социального педагога, медицинского работника; повышение квалификации педагогов ОУ; наличие педагогических технологий, средств (в т.ч. технических) для адаптации учебного материала к возможности ребенка; наличие учебных кабинетов и отдельной комнаты для детей-инвалидов, где они могут отдохнуть, сделать уроки.
 - Основные психофизические показатели стабильны. Нет противопоказаний для посещения детского коллектива и умственного напряжения.
 - Умение вступать в контакт, не бояться детей, педагогов, умение и желание общаться.
 - Сформированность бытовых навыков (туалет, одевание, прием пищи).
 - Осознание целей и задач образования. Желание идти в ОУ, детский коллектив. Готовность к учебным, коммуникативным трудностям и знание социально приемлемых способов их разрешения.
 - Имеются ли рекомендации врача по организации учебного процесса; необходимость включения реабилитационных мероприятий (массаж, ЛФК, медицинская коррекция) в режим для ребенка-инвалида и др.
- В лицее осуществляется целенаправленная работа по созданию комплексной безбарьерной образовательной среды: оборудована входная группа с пандусами.
- Создаются необходимые условия для адаптации образовательного пространства школы, учитывая потребности и запросы каждого участника образовательного процесса:
- социализации, обучения, воспитания и полного достижения развития личности учащегося;
 - создания единой психологически комфортной образовательной среды с учетом разных стартовых возможностей: детей с особыми образовательными потребностями в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием физического, соматического и нервно-психического здоровья;
 - сохранения и укрепления здоровья школьников;

- формирования у обучающихся положительного отношения к учению как главному условию личностного роста.

В нашем образовательном учреждении в настоящее время обучаются 12 детей с ОВЗ: с проблемами зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы, а также, находящиеся на надомном обучении. Инклюзивное обучение организуется на основании справок ПМПК. Учебно-воспитательный процесс строится с учетом психофизических особенностей: в работу включается группа специалистов, в том числе педагог-психолог, классный руководитель, учителя-предметники, тифлопедагог, сурдопедагог, олигофренопедагог.

Одним из важных условий является личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в системе инклюзивного образования.

Лицей сотрудничает с частным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Институт экономики, управления и права (г. Казань). Осуществляется сотрудничество по следующим направлениям:

- Организация семинаров, лекций для учителей и родителей по актуальным проблемам инклюзивного образования.
- Психолого-педагогическое сопровождение работы инклюзивных групп.

Стажировка педагогов на базе Центра адаптации, реабилитации и ресоциализации «VERA».

Педагоги лицея прошли профессиональную переподготовку по программам: «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика», «Олигофренопедагогика» (2 учителя начальных классов, педагог-психолог); повышают квалификацию по дополнительным профессиональным образовательным программам: «Инклюзивный подход в современном образовательном процессе: актуальные вопросы теории и практики» (12 человек).

Делегация лицея: директор, заместитель директора по учебной работе, 1-2 педагога принимают участие в обучающих семинарах:

- 2011 г., «Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья» (г. Москва);
- 2012 г., «Перспективы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» (г. Казань);
- 2012 г., Реализация модели деятельности инновационного образовательного учреждения, осуществлявшего интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, в соот-

ветствии с современными требованиями модернизации образования» (г. Чебоксары);

- 2012 г., Тренинг для работников образовательных учреждений, осуществляющих интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (г. Москва);
- 2012 г., Проблемы и перспективы развития образовательной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в республике Татарстан (в рамках реализации ФЦП «Доступная среда» на 2011-2015 годы») (г. Казань);
- 2012 г., «Формирование культуры здорового и безопасного образа жизни в системе образования» (г. Москва);
- 2013 г., «Идеи инклюзивной педагогики в свете современных требований к дошкольному, школьному и профессиональному образованию» (г. Казань, Зеленодольск);
- 2014 г., «Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования» (г. Казань);
- 2014 г., «Развития инклюзивного образования» (г. Йошкар-Ола).

В заключение можно привести высказывание: «Если мы не можем покончить с нашими отличиями, мы, по крайней мере, в состоянии сделать мир местом, безопасным для многообразия» (Джон Фицджеральд Кеннеди).

Литература:

1. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей – инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003.
2. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования: Справочник руководителя образовательного учреждения, – 2009.
3. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. – Саратов: Научная книга, 2003.
4. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы».
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» Приказ № 271 от 04 февраля 2010 г.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Исаенко Е.В., Тарасова Е.Е.,

АНО ВО «Белгородский университет кооперации, экономики и права», г. Белгород, Россия

В современных условиях одной из приоритетных задач всех уровней является инклюзивное образование обучаемых. Особую актуальность это имеет для студентов, которые мотивированы на обучение в высшем учебном заведении, но вместе с тем имеют определенные ограничения в освоении общих программ, рассчитанных на студентов всех уровней.

Технология инклюзивного образования применяется во многих зарубежных странах. Теоретической основой этой технологии является философия независимой жизни, из которой вытекает необходимость создания для студентов-инвалидов равных с остальными студентами возможностей для обучения в вузе и участия в его жизни.

Комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию студентам с особыми образовательными потребностями в высшем образовательном учебном заведении во многом обусловлен оптимальной организацией процесса их учебной и внеучебной деятельности, в частности необходимостью создания особой среды, направленной на успешную адаптацию студентов с особыми образовательными потребностями, которая базируется на личностно ориентированных формах, методах обучения, максимально учитывающих их индивидуальные особенности.

Целью обеспечения инклюзивного образования в вузе является создание условий для студентов-инвалидов, равных с остальными студентами возможностей доступа к образовательным программам и услугам вуза, а также воспитание у студентов навыков самостоятельного принятия решений, необходимых для их профессионального развития.

Методология технологии высшего инклюзивного образования инвалидов предполагает обеспечение им равных возможностей путем создания специальных условий, компенсирующих ограничения жизнедеятельности инвалида.

Работа со студентами-инвалидами строится на принципе добровольности, в соответствии с которым студент не обязан сообщать сотрудникам вуза о наличии у него инвалидности. Студент может также в любое время как попросить о создании специальных усло-

вий, так и отказаться от них. В вузах не создаются специализированные группы для инвалидов в целях проведения обязательных учебных занятий.

В Автономной некоммерческой организации высшего образования «Белгородский университет кооперации, экономики и права» разработано «Положение об организации обучения студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья Белгородского университета кооперации, экономики и права». Также ежегодно составляется План мероприятий по инклюзивному образованию в Белгородском университете кооперации, экономики и права.

Особенностью деятельности вуза в области образовательной поддержки инвалидов является формирование инклюзивной безбарьерной образовательной среды, в которой студенты могут беспрепятственно передвигаться, обучаться, получать всю необходимую информацию, общаться.

Определенная работа проводится с поступающими на обучение инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья: дни открытых дверей, консультации для инвалидов, беседы с их родителями по вопросам приема и обучения.

Исходя из психофизического развития и состояния здоровья инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, занятия организуются в группах совместно с другими студентами. В организации учебного процесса для студентов-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями разрабатывается гибкий график посещения занятий и выполнения заданий, предусматривается возможность проведения дополнительных консультаций, увеличения доли времени на самостоятельную работу, преподавателем предоставляется помощь при выполнении лабораторных работ. Обучающимся с ограниченными возможностями здоровья имеется возможность предоставлять услуги педагога-психолога и тифлосурдопереводчика.

Помимо этого, в учебном процессе для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья применяются специализированные технические средства приема-передачи учебной информации в доступных формах для студентов с различными нарушениями путем функционирования электронно-образовательной среды. Имеется возможность ведения учебного процесса с применением дистанционных технологий.

Во всех компьютерных классах университета установлено системное программное обеспечение, поддерживающее специальные возможности, включая распознавание речи, оптимизацию изображения на экране, изменение параметров клавиатуры и т.д.

База программных средств, используемых в университете, пополнена специальной программой, ориентированной на работу лиц с ослабленным зрением: NVDA (Non Visual Desktop Access) – свободная, с открытым исходным кодом программа для MS Windows, которая позволяет незрячим или людям с ослабленным зрением работать на компьютере без применения зрения, выводя всю необходимую информацию с помощью речи.

Во всех лекционных аудиториях и в компьютерных классах университета установлено мультимедийное оборудование, позволяющее визуализировать материал учебных занятий.

На официальном сайте университета и на мониторах в холлах учебных корпусов в визуальной форме выведена справочная информация о расписании занятий, расположении учебных аудиторий, лабораторий, служб и подразделений университета. Функционирует альтернативная версия официального сайта университета в сети «Интернет».

Соответствующая работа проводится в вузе по подготовке к трудоустройству и содействию в трудоустройстве выпускников-инвалидов и выпускников с ограниченными возможностями здоровья. Центр содействия трудоустройству выпускников университета организует совместно с Центром занятости населения, предприятиями различные мероприятия с целью трудоустройства выпускников-инвалидов: индивидуальные консультации, проведение тренингов, создание банка вакансий для инвалидов, организация встреч инвалидов с работодателями.

Студентам-инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья в Белгородском университете кооперации, экономики и права созданы определенные условия для беспрепятственного, безопасного и удобного передвижения на территории и в университете. На территории университета организованы парковочные места для автотранспортных средств инвалидов. Вход в учебный корпус университета оборудован пандусом. В учебном корпусе имеются переносные пандусы, что дает возможность студентам-инвалидам беспрепятственно добираться в учебные аудитории, столовую, туалетные и другие помещения, для маломобильных студентов оборудованы специальные санитарно-гигиенические помещения.

Определенная работа проводится в университете по формированию социокультурной среды в процессе комплексного сопровождения образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Педагогами-психологами университета проводятся семинары-тренинги для студентов с целью адаптации

к учебному процессу и университету в целом. Помимо этого, студенты могут получить индивидуальную консультацию.

Большая работа проводится кураторами академических групп: проводятся беседы об университете, об особенностях обучения в вузе и на факультетах. Кураторы помогают студентам-инвалидам наладить отношения в академических группах, знакомят их с творческими коллективами университета. Специалисты по работе со студенческой молодежью регулярно проводят мероприятия, направленные на пропаганду здорового образа жизни в виде бесед, лекций, наглядной агитации, организуют волонтеров по оказанию посильной помощи студентам-инвалидам, некоторые студенты-инвалиды сами выступают в роли волонтеров.

Студенты-инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья имеют возможность получить первую медицинскую помощь в здравпункте университета, доврачебную помощь при травмах, острых и хронических заболеваниях.

Таким образом, целенаправленная работа по инклюзивному образованию студентов-инвалидов в Белгородском университете кооперации, экономики и права способствует эффективному развитию доступной среды, предполагающей полноценное включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в жизнь студенческого коллектива, подготовку высококлассных, конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке интеллектуального труда, экономически независимых профессионалов с развитыми лидерскими качествами, которые смогут внести свой вклад в развитие России.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ишмухаметова С.Н.,

*ГАОУ СПО «Колледж малого бизнеса и предпринимательства»,
г. Казань, Россия*

Право на образование – одно из фундаментальных прав любого человека, в том числе инвалидов и лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Образование жизненно важно постольку, поскольку способствует развитию личности, повышению ее социального статуса и защищенности. На сегодняшний день боль-

шинство людей с ОВЗ пополняют рынок труда без соответствующей профессиональной подготовки. Учитывая данный факт, учреждения НПО и СПО в последние годы стали заниматься профессиональной подготовкой лиц с ОВЗ.

Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и отказ от представлений о «необучаемых детях» определили возникновение процессов, направленных на создание безбарьерной образовательной среды для данной категории детей и подростков. Получение подростками с ОВЗ начального профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в общественной жизни, успешной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Профессиональная подготовка является основой для реабилитации инвалидов с интеллектуальными нарушениями. От того, насколько успешно подросток овладеет рабочей профессией, зависит, как будет проходить дальнейший процесс его социализации в жизни.

Но у большинства детей с ограниченными возможностями после получения образования в школе возникает проблема с получением профессионального образования, так как не каждый ребенок, закончивший коррекционную школу, может наравне со здоровыми детьми обучаться в профессионально-технических учреждениях.

Для детей с нарушением интеллекта характерны недостаточная дифференцированность всех видов ощущений, замедленный темп восприятия, его узость, сочетающиеся со сниженной способностью к запоминанию и воспроизведению информации, неустойчивым вниманием. Дети физически ослаблены, у них нарушена координация движений, плохо развита мелкая моторика, повышенная утомляемость. Их также отличают низкая эмоциональная и мотивационная активность, несформированность личностных характеристик. Такие дети трудно приспосабливаются, что требует специальной помощи для успешной адаптации в новых социальных условиях.

Готовность к самостоятельной жизни предполагает, что молодой человек правильно выстраивает свои отношения с окружающими его людьми, имеет соответствующую его возможностям жизненную перспективу, любит и умеет трудиться и т.д.

Одной из важнейших проблем в подготовке умственно отсталых детей к самостоятельной трудовой деятельности является формирование профессионального самоопределения, адекватного трудовым возможностям данной категории граждан.

Человек с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии как гражданин ничем не отличается в праве на труд от других членов общества. Но ему нужна особая помощь в развитии своих способностей к трудовой деятельности и реализации своих прав на нее с обоюдной пользой для себя и окружающих.

Как показывает практика, правильно созданные условия, формы и содержание профессионально-трудовой подготовки способны обеспечить ученику освоение в соответствии с его возможностями трудовых умений и навыков, профессиональных программ, формирование общей культуры личности, ее социализации и решение сопутствующих проблем – социально-бытовых, досуговых, нравственно-этических. Эта среда должна, по возможности, компенсировать, ограничения жизнедеятельности умственно отсталого ребенка, позволяя ему после окончания школы выступать на рынке труда в доступных для него областях.

В нашем колледже обучаются более 120 учащихся (17 учебных групп) с ОВЗ – слабослышащие и выпускники коррекционных школ VIII вида по следующим профессиям:

- кондитер;
- вышивальщица;
- сборщик обуви;
- садовник;
- швея;
- закройщик;
- повар, кондитер;
- технология продуктов общественного питания.

В колледже создаются надлежащие материально-технические условия, обеспечивающие возможность для беспрепятственного доступа лиц с недостатками физического развития в здания и помещения образовательного учреждения.

Образовательный процесс осуществляется в соответствии с нормативно-правовыми документами:

- Конституцией Российской Федерации (ст. 43);
- Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 79);
- Федеральным законом от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (ст.ст. 13,14,19);
- Федеральным законом от 24.08.1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (ст. ст. 9-12);
- Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего професси-

онального образования (приказ Минобрнауки России от 14.06.2013 г. № 464);

– Письмом Минобрнауки РФ от 12.07.2007 г. № 03-1563 «Об организации образовательного процесса в учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья»;

– Уставом колледжа.

Задачи Колледжа по обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья:

- получение лицами с ОВЗ профессионального образования;
- создание условий для психолого-педагогического сопровождения профессионального становления лиц с ОВЗ и их социально-профессиональной поддержки;
- разработка технологий обучения лиц с ОВЗ;
- подготовка педагогических кадров для работы с лицами с ОВЗ;
- содействие в трудоустройстве лиц с ОВЗ;
- содействие социальной адаптации лиц с ОВЗ.

Основными задачами обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями являются: становление личности каждого в целом, оптимальное развитие потенциальных возможностей их познавательной деятельности, подготовка и включение в среду в качестве полноправных членов общества.

Одним из условий успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является подготовка их к самостоятельной жизни, поддержка и оказание им помощи при вступлении во «взрослую жизнь», для чего, прежде всего, необходимо создать педагогические условия в семье и образовательных организациях для социальной адаптации детей.

Образовательный процесс включает теоретическое обучение, учебную и производственную практики, воспитательную работу и мероприятия по реабилитации лиц с ОВЗ с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

В учебном процессе обучение детей производится с учетом их возможностей и имеет четкую направленность на получение детьми профессии, а значит на получение возможности адаптироваться в дальнейшей жизни. На основании стандарта образования дети занимают по специальным и по общеобразовательным дисциплинам, принимают непосредственное участие как в культурно-массовой, так и в общественной жизни коллектива.

Заболевания у обучающихся разные: опорно-двигательные (ДЦП), нарушение слуха и речи, выпускники специальных (коррекционных) школ VIII вида и т.д.

Профессиональная подготовка обучающихся с нарушением слуха и речи (профессия «кондитер») осуществляется совместно с сурдопереводчиком как на уроках теоретического обучения, так и на уроках производственного обучения. На уроках широко используется применение интерактивных досок для демонстрации презентаций, лекций.

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья требуют адаптированной к их возможностям индивидуальной программы обучения. Получение ими образования является одним из неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности, что является важной частью приоритетного национального проекта. Для таких обучающихся необходимо не только медико-социальное сопровождение, но и индивидуальные программы обучения. В образовательных учреждениях, где дети обучаются, помимо учебных компетенций, у них формируются навыки общения с окружающими, расширяются возможности взаимодействия со сверстниками. ***Следовательно, организация профессионального обучения детей с ограниченными возможностями здоровья должна способствовать адаптации учащихся в социуме.***

Для активизации познавательной деятельности обучающихся используются разнообразные формы организации учебных занятий. Таким образом, от педагога требуется умение находить оптимальное сочетание форм учебных занятий в зависимости от излагаемого материала. Технология уровневой дифференциации позволяет гибко использовать различные виды занятий и их сочетаний в системе образовательного процесса. Как известно, одни и те же цели при профессиональной подготовке могут быть достигнуты различными путями. Структурированный материал легче запоминается и воспроизводится. Подтверждение теоретических положений примерами конкретной профессиональной деятельности делает эти теоретические положения жизненными, реальными, практически значимыми. Чтобы помочь учащимся запомнить информацию, предлагаются различные виды работы: поработать с записями текста или с учебником; выделить наиболее важные положения; составить план ответа; вычертить график; построить опорный конспект; пользуясь нагляд-

ными пособиями, охарактеризовать объект, выполнить задание творческого характера.

Организация профессионального обучения подростков с ОВЗ безусловно требует материальных затрат, связанных не только с материальной базой, но и с подготовкой преподавателей и осуществлением медико-социального сопровождения. Сегодня значительно усложняется проблема трудоустройства выпускников, а, следовательно, и процесс их социально-трудовой адаптации. Обучение профессии лишь тогда может считаться завершенным, если каждому подростку с ОВЗ будет гарантировано право на трудовую занятость.

Важную роль в обеспечении индивидуализации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ призваны сыграть педагоги учреждений НПО-СПО-ВПО, требования к профессиональным и личностным качествам которых значительно повышаются. Чтобы успешно обучать и воспитывать молодежь с ОВЗ, они должны научиться уважать чужую индивидуальность в ее различных проявлениях, быть толерантными, объективными и справедливыми в оценочных суждениях, особенно деликатными и тактичными. Поэтому основным условием выступают целенаправленная подготовка педагогических работников к взаимодействию с обучающимися с ОВЗ и формирование реабилитационной направленности их профессионально-педагогической деятельности в рамках обучения по программам дополнительного профессионального образования (повышения квалификации, переподготовки).

Психолого-педагогическое наблюдение в колледже осуществляется мастерами производственного обучения и классными руководителями, социальным педагогом, психологом.

Правильно организованный процесс профессионального обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, постоянный контроль и психолого-педагогическое сопровождение со стороны педагогического коллектива дают хорошие результаты. Социальная адаптация данной категории лиц с ограниченными возможностями здоровья в обществе возможна только при формировании позитивного к ним отношения. Их социализация должна идти по пути взаимной приспособляемости обычных людей и людей с проблемами в развитии.

Успешное решение задач по обучению, воспитанию и развитию будущих квалифицированных рабочих и специалистов в профессиональных учебных заведениях СПО/НПО во многом зависит от мастеров производственного обучения и преподавателей. Мастер и преподаватель являются ключевой фигурой, формирующей про-

фессиональные компетенции. Они являются организаторами внеклассной воспитательной работы, выступают наставниками молодежи, вступающей в трудовую жизнь.

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья усваивают темы по специальным (коррекционным) образовательным программам. В зависимости от сложности изучаемой темы объяснение домашнего задания имеет индивидуальный или фронтальный характер. Его проверка проводится поочередно или совместно в зависимости от сложности задания для самостоятельной домашней работы, а выполнение оценивается с учетом индивидуальных возможностей каждого ученика.

Общие принципы и правила коррекционной работы:

1. Индивидуальный подход к каждому обучающемуся.
2. Предотвращение наступления утомления, используя для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и средств наглядности, а также физпаузы).
3. Использование методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся, развивающих их устную и письменную речь и формирующих необходимые учебные навыки.
4. Проявление педагогического такта. Постоянное поощрение за малейшие успехи, своевременная и тактическая помощь каждому обучающемуся, развитие в нем веры в собственные силы и возможности.
5. Релаксация, позволяющая снять мышечные спазмы и зажимы, особенно в области лица и кистей рук.
6. Игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться с другими.
7. Игровые ситуации.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013 г.) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие. – М.: Владос, 2003. – 368 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кадникова Е.В.,

*ГАПОУ Свердловской области «Нижнетагильский техникум
информационных технологий, сервиса и предпринимательства
«Самородок», г. Нижний Тагил, Россия*

Инклюзивное образование сегодня является одним из приоритетов государственной социальной политики России.

Процесс построения инклюзивного образования активно внедряется в среднем профессиональном образовании. Возникает необходимость в изменении образовательной системы, так как контингент образовательных учреждений СПО включает в себя студентов с различными образовательными потребностями и индивидуальными особенностями.

Современный образовательный процесс должен строиться с учетом индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей студентов, что позволит всем детям, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, быть включенными в общую систему образования вместе со своими сверстниками.

При реализации ФГОС в образовательном процессе, целью которого является подготовка самостоятельно мыслящего специалиста, способного к быстрой адаптации в современном меняющемся мире, существенно возрастает значение внеаудиторной самостоятельной работы студента.

Самостоятельная работа студентов является средством организации познавательной деятельности и ведущей формой учебной, учебно-исследовательской и общественно значимой деятельности, направленной на развитие общих и профессиональных компетенций, без непосредственного участия преподавателя.

Целью самостоятельной работы являются формирование и развитие профессиональных и общих компетенций в соответствии с требованиями ФГОС и запросами работодателей в процессе подготовки современных конкурентоспособных специалистов.

В инклюзивном образовании самостоятельная работа студента имеет большое значение. Организация такой работы должна быть

основана на возможностях студента, его сильных сторонах в развитии и базироваться на принципах:

- индивидуализации обучения;
- идентификации;
- регламентации обучения;
- опоры на базовые знания и умения;
- опережающего обучения;
- обратной связи;
- внешнего контроля и самооценки;
- научности;
- наглядности;
- связи теории с практикой;
- доступности и посильности самостоятельной работы для студентов.

В самостоятельной работе можно выделить следующие этапы:

1. Подготовительный. Включает в себя составление рабочей программы с выделением тем и заданий для самостоятельной работы, диагностику уровня подготовленности студентов, подготовку учебно-методических материалов, маршрутных карт и индивидуальных образовательных траекторий.

2. Организационный. Происходят постановка цели и перечисление видов, форм работы и ее контроля, усиливающих социальную интеграцию студентов, а также установление сроков и формы представления промежуточных результатов.

3. Мотивационно-деятельностный. На этом этапе формируется мотивация деятельности, осуществляется проверка промежуточных результатов, а также организация самоконтроля, самокоррекции и взаимопроверки.

4. Контрольно-оценочный. Включает представление индивидуальных и групповых результатов работы.

Для повышения эффективности самостоятельной работы необходимо:

- 1) поэтапно готовить студентов к самостоятельным действиям, мотивируя на каждом этапе к получению знаний;
- 2) составить индивидуальную траекторию выполнения работы для каждого студента с подготовкой маршрутных карт, с помощью которых можно осуществлять мониторинг контроля качества выполненной самостоятельной работы;
- 3) обеспечить равные возможности и полный доступ к учебно-методическим и справочным материалам.

Основными причинами неэффективности выполнения самостоятельной работы являются:

- недостаточная мотивация и организация познавательной деятельности студентов;
- несоответствие образовательных задач интересам студентов;
- отсутствие четкого алгоритма выполнения самостоятельной работы;
- отсутствие критериев отбора учебного материала для выполнения задания;
- объем задания не соответствует срокам выполнения;
- однообразная форма заданий.

При выполнении самостоятельной работы студент должен научиться:

- выстраивать свою программу индивидуальной самостоятельной работы;
- грамотно распределять временные рамки;
- варьировать источники информации;
- эффективно использовать информационные ресурсы;
- успешно организовывать свою самостоятельную деятельность.

Необходимо отдельно сказать об изменении роли преподавателя с трансляции знаний к консультационной помощи студенту при работе с потоком информации – преподаватель выполняет роль тьютора. Консультация заключается в актуализации, мотивации, направлении и коррекции деятельности студента на всем протяжении учебного процесса. Консультативная помощь не отделяет и не изолирует студента, она помогает ему в социальной адаптации.

Одной из основных составных частей внеаудиторной самостоятельной работы в инклюзивном образовании является дистанционное обучение, представляющее собой специализированную информационно-образовательную среду, базирующуюся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии. Оно позволяет сделать самостоятельную работу студента прозрачной для преподавателя на всех ее этапах, что позволит оперативно осуществлять контроль, коррекцию знаний и консультирование студентов на расстоянии.

Правильно организованная внеаудиторная самостоятельная работа позволяет каждому студенту чувствовать причастность и востребованность своих действий, а также дает возможность полностью реализовать свой потенциал.

К ВОПРОСУ О НАУЧНОМ ПОНИМАНИИ ФЕНОМЕНА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Казакова Л.А.,

ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Государственная политика Российской Федерации в области образования ориентирована в настоящее время на реализацию права на образование всех категорий обучающихся в независимости от возраста, пола, национальной и религиозной принадлежности, состояния здоровья. Принимая во внимание международные правовые акты об образовании, реабилитации и социально-медицинской помощи людям с ограниченными возможностями здоровья, Правительство Российской Федерации закрепило их право на получение образования в общеобразовательной системе, что, согласно, Закону «Об образовании в РФ», принято называть «инклюзивным образованием».

Анализ отечественных и зарубежных публикаций об инклюзивном образовании, а также исследование практики организации и осуществления инклюзивного образования в Российской Федерации на региональном уровне позволяет сделать вывод о том, что феномен инклюзивного образования является, с одной стороны, междисциплинарным научно-теоретическим понятием, а с другой стороны – глобальной образовательной реальностью.

В настоящей статье охарактеризуем понятие «инклюзивное образование» с научно-теоретических позиций. За основу анализа примем общенаучные методологические подходы, такие как институциональный, социокультурный, системный, деятельностный, функция которых, в данном случае, комплексное, целостное, разностороннее, полидисциплинарное описание феномена инклюзивного образования.

В понятийном поле институционального подхода [2] инклюзивное образование трактуется как один из ведущих социальных институтов современной России, позволяющий человеку с ограниченными возможностями здоровья реализовывать активность, независимость, целеустремленность, профессиональные знания, умения, навыки в доступной безбарьерной социальной среде. Для понимания феномена независимости человека с ограниченными возможностями здоровья обратимся к социологической концепции «независимой жизни» [3; 7]. Независимая жизнь рассматривается как образ жизни в окружающей социальной среде, при котором человек с ограничен-

ными возможностями здоровья физически, психологически, материально, территориально не зависит от другого человека; а также как способ мышления, ориентированный на физическую и психологическую независимость в процессе своей жизнедеятельности. Независимая жизнь характеризуется возможностью самому определять образ и стиль своей жизни, принимать решения, управлять жизненными ситуациями, контролировать собственные поступки, исполнять социальные функции, участвовать в повседневной жизни общества без посторонней помощи, владеть приемами самопомощи в различных ситуациях (в т.ч. уметь искать и запрашивать помощь).

Социокультурный подход [4] предполагает изучение инклюзивного образования как трансляционного процесса, т.е. как передачу ценностей, умений и знаний от одного поколения к другому через устойчивую систему символов, выработанных в двух взаимосвязанных культурных сообществах: людей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников. Данный процесс основан на традиционном механизме социализации, который предполагает усвоение человеком с ограниченными возможностями здоровья норм поведения, эталонов, взглядов, стереотипов, ценностей на неосознанном уровне с помощью запечатления. На наш взгляд, традиционный механизм социализации самый распространенный и, по мнению взрослых здоровых людей, самый приемлемый для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что согласуется с экспериментальными исследованиями социокультурных ориентаций глухих детей [8], у которых, с одной стороны, преобладает стремление соответствовать социокультурной норме, а с другой стороны, расширение социальных контактов усиливает фиксацию на своем биологическом дефекте и превращает его в социальный дефект. По нашему мнению, применение социокультурного подхода при анализе феномена инклюзивного образования определяет новые горизонты для изучения отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья, а также к инклюзивному образованию населения современной России (в частности, профессионального сообщества и простых обывателей).

Системный подход [1] позволяет рассмотреть инклюзивное образование как систему, состоящую из множества взаимосвязанных между собой элементов, иерархически расположенных на различных уровнях социальной организации, а именно: целей и задач инклюзивного образования, субъектов инклюзивного образования, содержания инклюзивного образования, условий осуществления и условий эффективности инклюзивного образования, функций и результатов инклюзивного образования, способную к самоорганизации, само-

изменению и самодвижению на основе внутренних потенциальных возможностей. Формулируя цель инклюзивного образования, фиксируем ее как цель для образования как социального института и как цель для человека с ограниченными возможностями здоровья и окружающих его людей. В первом случае целью инклюзивного образования является обеспечение равных прав и равных возможностей в образовательном процессе для людей с ограниченными возможностями здоровья наряду с их здоровыми сверстниками. Во втором случае при определении цели инклюзивного образования акцент смещается на личностную составляющую и цель можно охарактеризовать как создание условий и возможностей для самоопределения, самореализации и самоутверждения ребенка с ограниченными возможностями здоровья на максимально возможном для него уровне. Инклюзивное образование призвано способствовать формированию пространства понимания и взаимопонимания между детьми с ограниченными возможностями здоровья и их здоровыми сверстниками, а также развитию социальных навыков, навыков взаимодействия между людьми, ценностных ориентаций и морально-нравственных отношений, практических навыков социального познания и самопознания индивидуальных и групповых явлений детьми с ограниченными возможностями здоровья и их здоровыми сверстниками; для здоровых детей – это подготовка к безусловному принятию человека с ограниченными возможностями здоровья, формирование толерантного отношения и уважения к человеческим различиям.

В качестве субъектов инклюзивного образования мы рассматриваем ребенка с ограниченными возможностями здоровья, его здорового сверстника, учителей (воспитателей), а также родителей, которые совместно образуют групповой субъект инклюзивного образования, действующий как одно единое целое.

Содержание инклюзивного образования определяется, исходя из нескольких позиций: во-первых, образование, являясь одним из социальных институтов, испытывает влияние государственного и общественного заказа на содержание образования (в этом случае содержание инклюзивного образования будет определяться федеральным государственным образовательным стандартом для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья); во-вторых, разделяя идеи гуманной педагогики и личностно-ориентированного подхода к обучению, содержание инклюзивного образования охарактеризуем как вариативный процесс формирования знаний, умений, навыков, форм и способов мышления и деятельности, осуществляемый в индивидуально-дифференцированном темпе с учетом индивидуальных

возможностей человека с ограниченными возможностями здоровья для развития и обучения.

К условиям организации, осуществления и эффективности инклюзивного образования можно отнести:

– готовность общества к «принятию» человека с ограниченными возможностями должна соответствовать готовности этого человека к вхождению в социум;

– социальную интеграцию – процесс долговременный, непрерывный, требующий усилий с обеих сторон и в течение определенного времени, и строить его необходимо с учетом возможностей и способностей всех участников процесса социальной интеграции.

Результатами инклюзивного образования являются: во-первых, создание единого образовательного пространства на территории Российской Федерации для всех людей вне зависимости от состояния здоровья; во-вторых, формирование в обществе толерантных, гуманных отношений; в-третьих, формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников лично и социально значимых качеств личности, среди которых назовем: независимость, самостоятельность, целеустремленность, гибкость, готовность к постоянным изменениям.

Деятельностный подход [5-6] ориентирует настоящее исследование на выявление особенностей инклюзивного образования как совокупности трех взаимосвязанных видов деятельности: преподавания, учения, воспитания. По нашему мнению, инклюзивное образование можно рассматривать как совместную деятельность по формированию знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности, нравственных и ценностных ориентаций, осуществляемую детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья, их здоровыми сверстниками, а также учителями, которые могут иметь различный уровень здоровья (т.е. как быть здоровыми, так и иметь незначительные отклонения в состоянии здоровья). Идеи деятельностного подхода будут продуктивны при организации конкретных видов деятельности в рамках инклюзивного образования, для моделирования и построения индивидуальных развивающих траекторий для детей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников на ближайшую и дальнюю перспективу.

Таким образом, инклюзивное образование с научно-теоретических позиций исследуется как а) новый, создаваемый в настоящий момент времени социальный институт, выполняющий общественно полезную функцию создания единого образовательного пространства и формирования толерантных отношений в обществе; б) раз-

новидность социальной системы общества и государства, организующая и реализующая функцию передачи (трансляции) социального опыта от предыдущих поколений нынешним; в) совместная деятельность людей с различным уровнем здоровья, направленная на удовлетворение образовательных и иных потребностей.

Литература:

1. Блауберг И.В., Мирский Э.М., Садовский В.Н. Системный подход и системный анализ // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. – М., 1982.
2. Веблен Т.Б. Теория праздного класса. – М.: Прогресс, 1984. – 367 с.
3. Ким Е. Н. Концепция «независимой жизни» в социальной работе с детьми с ограниченными возможностями: Автореф. дисс. ... канд. социол. наук. – М., 1997. – 24 с.
4. Лапин Н.И. Социокультурный подход и социоэтно-функциональные структуры // Социс. – 2000. – № 7. – С. 3-12.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. лънос
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Питер, 2012. – 705 с.
7. Скок Н.И. Социальные технологии в системе управления жизнедеятельностью лиц с ограниченными физическими возможностями: Дисс. ... д-ра социол. наук. – Тюмень, 2005. – 331 с.
8. Собкин В.С. Особенности социализации в старшем школьном возрасте: социокультурные траектории ценностных трансформаций // Мир психологии. – 1998. – № 1. – С. 26-54. .

ФОРМИРОВАНИЕ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ С РЕБЕНКОМ-АУТИСТОМ

Казанцева С.И., Кравец О.Е.,

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25»,
г. Абакан, Республика Хакасия*

Инклюзивное образование – целостный феномен образовательных программ и методик развития детей с особенностями развития, предполагающий равный доступ к качественному образованию всех лиц без исключения, – развитие интеллекта и творческих индивидуальных способностей каждой личности.

В Российской Федерации инклюзивное образование является одной из основных форм реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья, которое базируется на принципах гуманизма, комплексности, дифференцированности, многоаспектности, последовательности.

Микросреда, в которой вращается современный человек, весьма неблагоприятна в связи с изменениями социальной структуры общества. Подрастающее поколение является самой незащищенной категорией населения, оказавшейся в своеобразном ценностном и культурном вакууме, а именно ему предстоит стать родителями, «будущим» России.

В настоящее время резко возросло число детей с отклонениями в психическом и физическом развитии. Эта тенденция наблюдается как в образовательном пространстве в целом, так и в нашей школе.

С целью создания условий для социально-педагогической, психологической адаптации и интеграции детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья школа вошла в Государственную программу Российской Федерации «Доступная среда», что позволило дать возможность приобрести оборудование для сенсорной комнаты, где проходят занятия с учащимися в рамках инклюзивного образования. Это 20 детей-инвалидов и 3 ребенка с ограниченными возможностями здоровья (РАС, умственная отсталость и ЗПР).

У каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья имеются нарушения интеллекта в разной степени: нарушения эмоционально-волевой сферы, отсутствие коммуникативных навыков, навыков самообслуживания, координации движения, развития мелкой моторики, что станет преградой к адаптации ребенка к реальной самостоятельной жизни.

Период школьного обучения важен для каждого ребенка, но для детей с ограниченными возможностями он просто не оценим, а особенно для аутичных детей и их близких. Сопровождение ребенка-аутиста – это особый тип взаимодействия ребенка, родителей, педагогов, сверстников.

Для таких школьников была разработана программа индивидуального обучения, **цель которой – развитие практических навыков коммуникации, социальное развитие, бытовая адаптация.** При разработке программы учитывались физические, психологические особенности, способности и интересы ребенка-аутиста. В данном случае это девочка девяти лет с особенностями, свойственными детям с расстройством аутистического спектра, дислалией: нарушение норм и правил поведения, эмоционального реагирования, навы-

ков общения, неустойчивость владения собственными эмоциями, быстрая физическая истощаемость.

Задачи: выявление проблемного поля ребенка; создание условий для обучения и воспитания в образовательном учреждении; обеспечение образовательного пространства для обучения; содействие развитию навыков общения со взрослыми и детьми; адаптация к социальным нормам поведения.

Работа по развитию практических навыков коммуникации, социального развития, бытовой адаптации школьника-аутиста будет эффективна при выполнении следующих условий: согласованное взаимодействие специалистов учебного заведения и родителей ребенка; овладение педагогами, родителями знаниями о психологических индивидуальных, возрастных особенностях детей и создание благоприятных условий для развития самореализации; психологическая защищенность; создание положительного микроклимата в семье и в школе; развитие эмоционально-позитивной системы отношений со сверстниками.

Для выполнения индивидуальной коррекционно-развивающей программы был разработан план индивидуального и коллективного обучения. Особенное внимание при составлении плана уделялось подбору учебного и наглядного материала, были подобраны диагностические методики: рисуночные тесты, Р.Темпл, Дорки, В.Амен – тревожность, Л.Я. Ясюкова – мышление, Пьерон-Рузер – внимание, исключение четвертого предмета – восприятие; коррекционно-развивающие методы и приемы: переключение видов деятельности, демонстрационные: наглядный материал; игровые: сказка-терапия, изобразительная, занятия в сенсорной комнате.

Основная часть коррекционно-развивающих занятий с ребенком проходит в сенсорной комнате, что способствует развитию у ребенка-аутиста: предметной деятельности, навыков зрительного восприятия, внимания, речи.

По мере освоения программного материала начинаются сокращение индивидуальных занятий и переход к коллективным формам и методам работы, что позволяет формировать у ребенка позицию «ученика», так как ребенок начинает взаимодействовать с одноклассниками и учителями-предметниками, родственниками.

За короткий период времени (6 месяцев) работы с ученицей при тщательно спланированном индивидуальном подходе наблюдается положительная динамика при помощи инструкции взрослого:

- Эмоционально-волевая сфера – улучшение настроения, проявляет простейшие виды эмоций – радость, грусть; рисунки стали

более эмоционально окрашенные: чувствует себя уверенной в группе детей, выполняет простейшие задания – сдержанность.

- Познавательная сфера – владеет элементарными навыками чтения, письма и счета, речь стала более оформленной, понятной, усвоила понятия: «овощи и фрукты», «домашние и дикие животные», различает и знает цвета.
- Коммуникативная функция – позволяет тактильный контакт с детьми и взрослыми, по предложению педагога может познакомиться, поздороваться.
- Навыки самообслуживания – убирает за собой рабочее место, пытается самостоятельно одеваться.
- Координация движения – переносит предметы с одного места в другое, увереннее чувствует себя в подвижных играх.
- Моторика – с удовольствием рисует красками и карандашами, лепит из пластилина.

Развитие осознания и понимания взрослыми членами семьи собственного выбора, необходимости ответственности должно стать защитным фактором в жизни подопечного. «Детство» ребенка-аутиста нуждается в реабилитации – восстановлении утраченных возможностей жить нормальной, здоровой и интересной жизнью.

Работа с родителями аутичного ребенка сложна и специфична, так как поведение ребенка иногда приводит в замешательство не только близких, но и родных людей. Родители должны понять, что процесс реабилитации сложный и многогранный, длительный по времени и требует затраты сил, терпения, доверия к специалистам.

В работе с ребенком-аутистом по успешной адаптации в образовательном учреждении всегда надо помнить о рекомендациях, как избежать ошибок:

- поддерживать ребенка – значит верить в него;
- позволить ребенку начать с нуля, опираясь на то, что взрослые верят в него, в его способность достичь успеха;
- опираться на сильные стороны ребенка;
- демонстрировать любовь и уважение к ребенку;
- позволять ребенку самому решать проблемы там, где это возможно;
- избегать дисциплинарных поощрений и наказаний;
- принимать индивидуальность ребенка;
- проявлять веру в ребенка;
- демонстрировать оптимизм;
- награждать ребенка за приложенные усилия, а не за конечный результат.

В процессе общения с ребенком-аутистом возникает понимание важности работы по адаптации таких детей в школе, обществе. Даже маленькие, незначительные успехи ребенка вдохновляют на дальнейшее взаимодействие. Радует то, что президент и российское правительство уделяют внимание людям с ограниченными возможностями здоровья. Пример тому признание инклюзивного образования в России приоритетным.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА – ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ УСЛОВИЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Калимуллина Л.В.,

*МБОУ «Бетькинская СОШ» Тукаевского муниципального района
Республики Татарстан, Россия*

Сегодня целью образования становятся общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, развитие и поддержка у каждого участника образовательного процесса субъектной позиции в отношении дела, людей и самого себя. Актуальной задачей образования становится обеспечение развития каждого ребенка, независимо от его способностей, получения им приспособленного и равнокачественного образования.

Изменение системы педагогического образования и превращение его по существу в образование психолого-педагогическое означают необходимость такого содержания, которое позволит осуществлять в процессе своей профессиональной деятельности обучение, ориентированное на развитие учащихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала. В связи с этим в каждом образовательном учреждении важное место должно отводиться психологическому сопровождению обучающихся, их психическому здоровью, индивидуализации образовательных маршрутов, созданию психологически безопасной и комфортной образовательной среды.

В этой связи одной из центральных задач психологического сопровождения можно выделить мониторинг психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психологического развития в процессе школьного обучения; содействие индивидуализации образовательного маршрута.

Мониторинг – это многоуровневая, иерархическая система организации, сбора, хранения обработки и распространения информации об обследуемой системе или отдельных её элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта мониторинга в любой момент и может обеспечить прогноз его развития. Психологический мониторинг представляет собой систему постоянного отслеживания посредством психологической диагностики процесса личностного развития учащегося (ребенка), создания банка психологических данных на каждого учащегося (ребенка), проектирования индивидуальной психологической и педагогической траектории учащегося (ребенка).

При помощи психологического мониторинга отслеживаются следующие психологические критерии, показатели результативности образовательного процесса в школе: познавательная сфера ребенка (восприятие, память, внимание, мышление) и динамика ее развития, сформированность учебной деятельности; мотивационная сфера и динамика ее развития; эмоционально-волевая сфера (уровень тревожности, активности) и динамика ее развития, влияние эмоционального состояния на процесс обучения, удовлетворенность различными сторонами образовательного процесса; личностная сфера (самооценка, потребность в достижении, уровень коммуникации, ценностные ориентации) и динамика ее развития.

Работа психологической службы ОУ в режиме психологического мониторинга осуществляется по следующим направлениям: психологическая диагностика, анализ результатов, рекомендации, консультация, коррекционные мероприятия и т.д.

Комплексная технология объединяет диагностику, консультацию, коррекцию в единую эффективную систему психологических средств, реализуемых в определенной последовательности, наполняемых строго отобранном содержанием и позволяющих гибко и действенно осуществлять психологическое сопровождение образовательного процесса, достигать желаемую цель. В результате комплексного изучения, параллельного использования двух направлений деятельности (психолога – психодиагностическое обследование, педагога (воспитателя) – метод экспертного наблюдения) получаем два ряда данных, отражающих одни и те же явления, что значительно расширяет возможности интерпретации результатов.

Психологическое сопровождение учащегося в режиме психологического мониторинга дает возможность: определить относительное место учащегося в классе и параллели; провести ранжирование учащихся (классов) по заданному параметру; выделить группы

учащихся с высокими и низкими показателями; отследить динамику изменений результатов от года к году; провести сравнение групп (классов, параллелей) по заданным параметрам. В настоящее время имеет место быть и развиваться электронная модель психологического мониторинга. Такая система дает возможность производить ввод списков учащихся по группам и классам, осуществлять хранение психологических характеристик учащихся, получать подробную информацию об отдельном ученике, классе, параллели, группе, содержит сведения об используемых в системе психологических методиках, нормах и алгоритмах расчетов. В настоящее время психологический мониторинг становится реально действенным механизмом для определения эффективности образовательной деятельности, и что наиболее важно, для выделения факторов, обеспечивающих или, напротив, тормозящих достижение максимально возможной эффективности образовательной деятельности школы.

Данные психологического мониторинга позволяют дать актуальную оценку происходящим в образовательной среде психологическим изменениям и тенденциям в ее развитии. На основе таких данных возможны углубление наших психологических представлений о различных группах и контингентах учащихся, специфике их развития в разных образовательных средах, критериях психологической оценки качества образования, определение перспектив развития психологической службы образования и самого образования.

Литература:

1. Битянова М. В центре внимания – мониторинг // Школьный психолог. – 2011. – № 14.
2. Мякинченко Л.П. Настольная книга завуча школы / Авт.-сост. Л.П. Мякинченко. – Ростов н/Д: Феникс, 2005.
3. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: критерии и диагностика. Теория и практика. – М.: ТЦ «Сфера», 2004.
4. Поташник М.М. Управление качеством образования. – М., 2000.
5. Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии. – М.: ООО «Изд-во Скрипторий-2003», 2005.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ
МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ДЦП)**

Каримова Е.А., Полуенова Н.В.,

МБОУ «Школа № 78»; МАОУ «Гимназия № 139», г. Казань, Россия

В системе социальной защиты Российской Федерации значительное внимание уделяется вопросам обеспечения условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – законы «Об образовании в Российской Федерации», «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья». Особенности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Понятие «нарушение функций опорно-двигательного аппарата» (НОДА) носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, имеющие органическое центральное или периферическое происхождение. Самую многочисленную группу среди детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с детским церебральным параличом (ДЦП). Детский церебральный паралич – это полиэтиологическое заболевание мозга, которое возникает под влиянием действия различных вредных воздействий внутреннего и внешнего характера на организм эмбриона, плода или новорожденного. Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. Вопрос: «Как обучать» детей с ОВЗ?, актуален в настоящее время. Учитывая, что учащиеся с ОВЗ отличаются низкой учебной мотивацией и пониженной познавательной активностью в процессе изучения курса географии, на протяжении всего обучения у детей с ОВЗ должно формироваться целостное восприятие мира при изучении дисциплин школьного курса. Использование на уроках географии межпредметных связей с другими предметами способствует укреплению в сознании учащихся идей о единстве наук, а также оказывает положительное влияние на скорость и качество изучения и усвоения нового материала, возбуждающий интерес, развивающий

мышление, память, речь учеников, углубляющий понимание ими окружающих явлений, общественных событий. Этот предмет также способствует коррекции личности учащегося с ОВЗ. Поэтому я считаю, что учащимся нужно периодически проводить такие уроки, где интеграция вопросов и объединение в одном задании знаний из разных областей наиболее эффективно решают задачу уточнения и обогащения конкретных представлений учащихся об окружающей действительности, о человеке, о природе, об обществе и на их основе – задачу формирования понятий, общих для разных предметов. На моих уроках в коррекционных классах, где обучаются учащиеся VI вида, преимущественно диагноз «Детский церебральный паралич», повреждение центральной нервной системы, при сохраненном интеллекте. Мной применяются межпредметные связи, возьмем географию и историю – это приемлемо и актуально. Например, в 7-м классе при интеграции темы по истории «Технические открытия и выход к Мировому океану» с темой по географии «Открытие и изучение Земли» учащиеся с ОВЗ приходят к выводу о взаимосвязи географических путешествий и открытий различных эпох, истории заселения народов и географического положения населенных пунктов. Положительный эффект дает интегрирование географии с уроками русского языка и литературы. В процессе обучения географии надо усвоить больше количество новых географических терминов и названий. Различные по смысловой и фонетической сложности термины требуют разных методов словарной работы. Например, при объяснении темы «Подземные воды» раскрываем смысл термина «водоупорный» через морфологический анализ. Если проследить связь предметов география и литература, то можно на примере изучения темы «Ветер» рассмотреть стихотворения А.С. Пушкина:

Ветер, ветер! Ты могуч,
Ты гоняешь стаи туч,
Ты волнуешь сине море,
Всюду веешь на просторе,
Не боишься никого,
Кроме Бога одного.

Я с детьми рассматриваю такие слова, как «могуч», т.е. сильный – сила; «гоняешь, волнуешь» – скорость; «всюду веешь» – дует в разных направлениях – стороны горизонта. Приведу в пример уроки, на которых непосредственно мной используются моменты интеграции географии и математики. В начальном курсе географии в 6-м классе при изучении темы «План и карта» используются математические знания о круге и градусах, о масштабе.

По типу использования одни из этих связей являются предшествующими, другие – сопутствующими, третьи – перспективными. В курсе математики в 6-м классе рассматриваются столбчатые и круговые диаграммы, вычисляются среднеарифметические показатели, читаются графики. И все это как нельзя кстати для вычисления среднемесячной, среднегодовой температуры воздуха, а для расстояния между двумя точками координатной оси – нахождения амплитуды температуры воздуха. Учащиеся с ОВЗ учатся отвечать на вопросы, используя графики зависимости температуры от времен года, от высоты; Определяют преобладающее направление ветра по графику ветров. Тем самым учащиеся с ОВЗ убеждаются, что, используя математические методы, которыми обрабатывают результаты наблюдения, выявляют закономерности, делают выводы, составляют прогнозы. На уроках по теме «Реки России» в 8-м классе при знакомстве с типами водного режима рек одновременно закрепляются знания по теме «Функции. Свойства функций» из математики, поскольку тип водного режима определяется по распределению расхода воды в течение года. Графики распределения расхода воды не что иное, как графики функций. Дети с ОВЗ осознают на таком уроке, что функция, график функции – это не нечто абстрактное, существующее само по себе, а необходимое звено для составления прогнозов наводнений. На уроке (математика + физика) «Питание и режим рек России» дети понимают, что без знаний математики нельзя провести какое-либо водохозяйственное мероприятие, будь то орошение, водоснабжение, осушение, строительство гидроэлектростанции, сооружение водохранилища. При изучении темы «Атмосфера» в 6-м классе очень тесной является предшествующая связь программы географии с математикой и физикой. Поэтому целесообразно такие понятия, как температура, атмосферное давление, влажность, осадки, ветер, рассмотреть и учитель физики с детьми и показать опыты, объяснить эти явления, расширить и углубить знания уже в 6-м классе на уроках географии.

Открываются перспективы перед детьми с ОВЗ и при изучении информационных технологий, которые являются универсальным инструментом, способным помочь в решении самых разнообразных проблем обучающегося с ОВЗ. Презентация усиливает динамику урока, позволяет завоевать внимание учеников. Она позволяет учащемуся реализовать свое «я», создает для него ситуацию успеха, способствует его саморазвитию, самосовершенствованию, развитию творческих способностей. Появляются возможности у ребенка для того, чтобы показать себя творческой личностью. Участвуя в разработке и реализации проектов, ученик может проявить свой

творческий потенциал: фантазию, интерес, инициативу. В зависимости от дидактических целей и специфики географии как учебного предмета использую следующие типы компьютерных программ: учебные программы; программы-тренажеры; контролирующие программы; демонстрационные программы; имитационные и моделирующие программы; информационно-справочные программы; мультимедиа – учебники, географические информационные системы (ГИС). Благодаря использованию компьютерных технологий в своей дальнейшей работе планирую следующее: внедрение геоинформационных технологий при изучении тем, требующих анализа, сопоставления географических карт; освоение новых проектов и компьютерных программ и интерактивной доски; продолжить работу над созданием проектов с учащимися старших классов; проведение уроков обобщающего повторения, практических занятий на компьютере совместно с учителем информатики (дистанционно); участие в дистанционных олимпиадах, фестивале исследовательских и творческих работ и других конкурсах, размещенных в Интернете. Таким образом, межпредметные связи повышают эффективность более гибкого и прочного усвоения знаний учащимися с ОВЗ, возможности их самостоятельного движения в изучаемой области наук, существенно повышают мотивацию к учению, способствуют реализации компетентностного подхода обучения.

НА ПУТИ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Карнута Е.А.,

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1
им. Г.К. Нестеренко» м.о. Каневской район, Краснодарский край, Россия*

Помните, не надо бояться новых идей.

Лучше бойтесь старых.

Мэттью Мердок, Трейон Мюллер

В городских и сельских современных школах учатся тысячи мальчишек и девочек. И наверняка в каждой из них есть дети, которые привлекают особое внимание. «Особые» дети. Дети-инвалиды. Дети с ограниченными возможностями здоровья. От ребят своего возраста они отличаются тем, что ограничены в развитии. Причина этому не только болезнь, но и изолирование от внешнего мира. А ведь эти дети хотят быть такими же, как все: вместе со всеми учиться

ся, играть, общаться, в чем-то быть первыми, хотят проявлять свою индивидуальность. А чтобы это было возможно, требуется грамотная организация доступности образовательной среды, то есть доступности тех условий, в которых каждый ребенок мог бы получить образование, соответствующее его потребностям и возможностям, в которых каждый ребенок чувствовал бы себя комфортно.

В средней общеобразовательной школе № 1 им. Г.К. Нестеренко муниципального образования Каневской район Краснодарского края с 2011г. реализуется государственная и краевая программа «Доступная среда», обеспечивающая системный подход к созданию условий для развития образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов. В этом же году образовательное учреждение стало и базовой школой по дистанционному обучению детей-инвалидов: четыре детям-инвалидам поставили современное оборудование (компьютеры с программой МАККОСТ и образовательной платформой ай-класс, принтеры, сканеры, графические планшеты, лаборатории по физике и биологии др.) и подключили высокоскоростной Интернет.

В связи с этим перед школой встали новые задачи:

- повышение качества и доступности образования «особых» детей в соответствии с требованиями российского законодательства и запросами родителей;
- создание и реализация адаптивной образовательной программы (АОП), индивидуальных учебных планов (ИУП) в соответствии с потребностями ребенка;
- включение учащихся в дистанционное обучение;
- повышение профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми-инвалидами, детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);
- психолого-педагогическая поддержка родителей, обучение родителей педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребенком;
- изменение отношения в классных коллективах к детям-инвалидам, детям с ОВЗ;
- создание материально-технических условий, обеспечивающих доступность образования детей-инвалидов, детей с ОВЗ;
- развитие социального партнерства (районная ПМПК, органы социальной защиты, организации здравоохранения и др.).

Но основную задачу, которая встала перед педагогическим коллективом, сформулировал Д.А. Медведев: «Мы просто обязаны создать нормальную систему образования для инвалидов, чтобы дети могли обучаться среди сверстников в обычных общеобразователь-

ных школах, и как минимум с раннего возраста. Это, может быть, самое главное – не чувствовали себя изолированными от общества»¹.

В настоящее время в МБОУ СОШ № 1 на дистанционном обучении находятся 11 человек, а среди 16 детей-инвалидов 44% с соматическими заболеваниями, 19% с нарушением речи, 6% с нарушением зрения, 12% с ДЦП, 19% с системными заболеваниями.

Развитая материально-техническая база школы позволяет оказывать образовательные услуги детям с разными образовательными потребностями. Все кабинеты школы оборудованы интерактивными досками и проекторами, мультимедийным оборудованием, имеются два спортивных зала, зал хореографии, актовый зал, два медицинских кабинета, два кабинета психолога, тренажерный зал, библиотечный центр.

Оснащен АРМами и кабинет дистанционного обучения, откуда учителя, прошедшие специальную курсовую подготовку, ведут дистанционные уроки. На сегодняшний день в школе преподаются почти все учебные предметы, но чаще всего выбирают для дистанционного обучения историю, обществознание, литературу и биологию. За 5 лет реализации дистанционного образования у наших учеников накопилось немало достижений: от результативного участия в муниципальных конкурсах до побед в «Робофесте» краевого уровня и всероссийских дистанционных олимпиадах. За эти годы были и выпускники, результаты ЕГЭ которых также впечатляют: 83 балла по информатике, 79 по русскому языку, 68 – по математике и 67 – по обществознанию.

В рамках реализации программы «Доступная среда» была решена задача архитектурной доступности здания и обустройства его внутреннего пространства: организована внешняя навигация на пришкольной территории (оборудование заездов, съездов, разметка подходов к школе), был установлен пандус, расширена входная группа, установлены перила, сигнальная кнопка вызова персонала, окрашены в контрастный цвет крайние ступени лестниц; организована внутренняя навигация, установлены навигационные таблички, при смене направлений движения установлены рельефные плитки желтого цвета, расширены дверные проемы учебных кабинетов, библиотечного центра, спортивного и актового залов с учетом ГОСТов; оборудован санузел для детей-инвалидов: установлены специальное сантехническое оборудование, поручни, кнопка вызова персонала; на крыльце установлен электроподъемник и на входе – световая информационная панель.

Но сами по себе такие условия не гарантируют получение детьми с особенностями развития качественного образования и социальной адаптации. Не менее важны разработка и реализация адаптированной образовательной программы и индивидуального учебного плана, что является новым явлением для образовательной практики, работа по повышению профессиональной компетентности педагогов и работа по изменению общественного мнения в отношении детей-инвалидов, детей с ОВЗ, создание благоприятной атмосферы в классе, в школе.

Образовательный маршрут для каждого ребенка-инвалида в МБОУ СОШ № 1 разрабатывается психолого-медико-педагогической комиссией школы с учетом рекомендаций районной ПМПК, индивидуальных программ реабилитации инвалидов и пожеланий родителей. Программа составляется на определенный срок, в течение которого в нее могут вноситься изменения и дополнения. Учителя и специалисты, работающие с ребенком, отвечают за реализацию программы каждый в своей части и в конце каждой четверти представляют на школьную ПМПК отчет. Комиссия принимает решение о результативности реализации программы и корректировке ее содержания, если это необходимо.

Когда есть индивидуальный образовательный маршрут, когда идет полная и последовательная его реализация, анализируются результаты, со стороны педагогов отпадает ряд вопросов, которые казались неразрешимыми в самом начале пути инклюзивного образования: как работать с «особым» ребенком, как и чему учить?

Но как быть с родителями самого ребенка? Ведь у них тоже накопилось много вопросов: как ребенок должен посещать школу? Как решать проблемы отношений с одноклассниками? Да и проблема совместимости в классе обычных детей с детьми-инвалидами дает о себе знать. Родители других детей не менее обеспокоены: не повлияет ли совместное обучение на объем прохождения программы и на качество ее прохождения? Получат ли их дети те знания, которые необходимы, чтобы успешно пройти государственную итоговую аттестацию? Ну а больше всего вопросов, наверное, у самого ребенка, индивидуальное обучение которого часто приводило к изоляции от детского коллектива: примут ли его сверстники? Найдет ли он друзей? Сможет ли учиться не хуже других?..

Исходя из нашего небольшого опыта, создание особой атмосферы эмоционального тепла и принятия каждого ученика в классном коллективе – самый главный аспект доступности образования, который поможет решить вопросы и родителей, и детей. И главную роль

в этом мы отводим педагогу как человеку, как классному руководителю и как учителю-предметнику, потому что «норму отношений к детям с ОВЗ задает учитель» [2]. Только тот учитель, который пропустит через себя проблемы детей-инвалидов, который примет всем сердцем такого ребенка, сможет построить свою работу так, чтобы каждый из них чувствовал себя нужным и смог развивать свои возможности. Конечно же, нельзя умалять значимость медицинского сопровождения, сетевого взаимодействия – в этом общем и важном деле важны все слагаемые, все люди, от которых зависит успех в формировании доступности образовательной среды. «Не подлежит сомнению, что инклюзивная образовательная среда формируется учителем, причем не просто учителем, а целой командой педагогов и специалистов, работающих в междисциплинарном сотрудничестве» [3]. В нашей школе, где 1160 учеников и 70 педагогов, такая команда есть, а значит, мы справимся с поставленными задачами.

Литература:

1. Байрамов В.Д. Проблемы и перспективы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в современной России // Вестник МГСГИ. – 2011. – №1 (5).
2. Инклюзивное образование / сост.: М.Р. Битянова. – М.: Классное руководство и воспитание школьников, 2015.
3. Сабельникова И. Развитие инклюзивного образования» // www.znaem-mozhem.ru

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВУЗОВ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

Каюмова Л.А.,

*Казанский государственный институт культуры,
г. Казань, Россия*

Одним из наметившихся устойчивых трендов последних лет в системе образования стало понятие «инклюзивное образование», предполагающее изменение общества, его социокультурных институтов таким образом, чтобы они способствовали включению человека с ограниченными возможностями здоровья в общество на правах равного.

Интенсификация процессов развития доступной среды и интеграции лиц с ограниченными возможностями является сегодня стратегией жизненного обустройства граждан, и миссия вузов культуры в контексте подготовки специалистов с инклюзивной компетентностью здесь очевидна. Понятие «профессиональная компетентность специалиста» широко рассматривалось в российской психолого-педагогической литературе, и связывают ее, прежде всего, с понятием культуры (Е.В. Бондаревская, Е.В. Попова, А.И. Пискунов); с уровнем профессионального образования (Б.С. Гершунский); определяют как одно из субъектных свойств личности (Д.М. Гришин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина); традиционно рассматривают компетентность как систему, включающую знания, умения и навыки, профессионально-значимые качества личности (Т.Г. Браже, Н.И. Запрудский).

Инклюзивную компетентность специалиста социокультурной сферы мы можем определить как интегративное личностное образование, основанное на особом эмпатийном мышлении, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе социокультурной адаптации, художественно-творческой реабилитации, интеграции и инклюзии, обеспечивая включение лиц с ограниченными возможностями здоровья в культурно-образовательную среду общеобразовательных учреждений и дополнительного образования; создавать условия по развитию способностей лиц с ограниченными возможностями здоровья и расширению деятельности творческих реабилитирующих индустрий.

Проблема развития инклюзивной компетентности специалистов социально-культурной сферы как условия формирования толерантного отношения общества к проблемам лиц с ограниченными возможностями здоровья, создания аттитюдов по их успешной интеграции в общество, организации творческо-реабилитирующих индустрий изучена пока недостаточно. Однако имеется наработанный пласт работ по различным аспектам социокультурной реабилитации, интеграции, социализации инвалидов в науке «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности». Это диссертации таких исследователей, как: *Зрелова Т.А.* «Культурно-досуговая деятельность как средство социальной интеграции детей-инвалидов» (Санкт-Петербург, 2000 г.); *Моздокова Ю.С.* «Социально-культурная реабилитация инвалидов и их семей в процессе досуговой деятельности» (Москва, 1996 г.); *Шамсутдинова Д.В.* «Досуговая деятельность как фактор социально-культурной интеграции личности» (Казань, 2002 г.); *Коновалова М.П.* «Социокультурная реабилитация инвалидов по зрению в региональной библиотеке» (Москва, 2003 г.); *Татаренко С.Ю.* «Социально-культурная деятельность как средство развития личности ребенка-инвалида» (Санкт-Петербург, 2004 г.); *Удовенко И.П.* «Культурный досуг в системе профессиональной адаптации молодых инвалидов» (Москва, 2005 г.); *Лукомская И.Л.* «Социокультурная интеграция специалистов и родителей в реабилитации детей с ограниченными возможностями» (Москва, 2004 г.); *Тарасов Л.В.* «Формирование жизненной устойчивости инвалидов в процессе социокультурной анимации в учреждении культуры» (Москва, 2005 г.), *Ильина Г.М.* «Семья как фактор социально-культурной интеграции ребенка-инвалида», (Санкт-Петербург, 2004 г.) и др. Таким образом, можно утверждать, что образование в сфере культуры, дополнительное образование детей и взрослых как ее подсистема, сфера культуры в целом способны выступать субъектами процесса развития инклюзии в России. Социокультурные практики с лицами с ограниченными возможностями здоровья являются апробированными технологиями адаптации, реабилитации, интеграции, а также формирования инклюзивной компетентности специалистов социокультурной сферы и развития инклюзивного образования в целом. Сегодня все больше актуализируются поиск, апробация и внедрение технологий инклюзии в социокультурной и образовательной сфере – научно-педагогические работники, педагоги дополнительного образования детей из детских школ искусств, музыкальных школ, центров детского творчества, руководители художественно-творческих объединений домов культуры могут выступать мощным кадровым ресурсом инклюзивного образования, а сами учреждения – инновационной экспериментальной площадкой, интенсифицирующей инклюзивное образование.

Стратегией развития инклюзивного образования педагогики досуга инвалидов должна быть всеобъемлющая государственная концепция, которая позволит расширить доступ услуг в сфере культуры и образования, организовывать курсы повышения квалификации специалистов социокультурной сферы с целью формирования их инклюзивной компетентности. Специалисты социокультурной сферы, испытывающие дефицит знаний, умений и навыков в организации досуга инвалидов, обеспечения организационно-педагогических условий социокультурной реабилитации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья, сегодня особенно нуждаются в курсах повышения квалификации, стажировках, электронных образовательных курсах, он-лайн конференциях и «круглых столах» – в том, что в совокупности позволит развивать инклюзивное

мышление и компетентность. Безусловным преимуществом специалистов социокультурной сферы является наличие общекультурных и профессиональных компетенций, связанных непосредственно с созданием, воспроизведением, развитием культурных продуктов в различных сферах искусства, что и составляет основу арт-терапии по сути. Организация дополнительного профессионального образования специалистов СКС по различным направлениям музыкального, хореографического, театрального искусства, библиотечного дела, музейной педагогики может быть основана на арт-терапевтических технологиях социально-культурной деятельности. Уверенно владея средствами того или иного искусства, работники культуры могут использовать свой арсенал во благо идей инклюзивного образования, интеграции инвалидов в общество, необходимо только нарастить компетенции, связанные с такими областями научно-практического знания, как медицина, дефектология, психология, менеджмент.

В рамках актуализирующегося движения за права инвалидов, создания безбарьерной среды, в том числе культурной инфраструктуры учреждений досуга, а также в связи с необходимостью формирования инклюзивной компетентности работников социокультурной сферы все большую значимость приобретает интеграционная электронная образовательная среда с ее возможностями обеспечить доступ к передовым инновационным педагогическим технологиям, а так же, что особенно важно, формированием адекватного толерантного отношения к культурным нуждам и образовательным запросам инвалидов, принятия их в общество посредством создания нового инклюзивного мышления у всего социума. Неформальные пилотные проекты по пропаганде новых гуманистических ценностей уже вошли в нашу жизнь. Известный социальный интернет-ресурс «Инстаграм», используя элементы психолого-педагогических средств социально-культурной деятельности (игру, общение, конкурсы, соревнования), заявляет различные «эстафеты» и «хэштеги» по типу: «Инвалиды всех стран объединяйтесь!», «Учимся он-лайн» и т.д. Учитывая масштабные возможности данного ресурса, можно уверенно заявлять новые социальные нормы, в том числе и связанные с пониманием к информационно-просветительским и образовательным нуждам инвалидов. Ресурс «Ютьюб» давно уже включен в процесс по интеграции инвалидов в общество – всевозможные обучающие ролики для лиц с ограниченными возможностями, в том числе создаваемые ими самими порой являются истинным откровением для многочисленной аудитории.

Оптимальными образовательными формами организации учебно-воспитательного процесса в вузе по наращиванию инклюзивных компетентностей у будущих специалистов СКС могут выступать учебные дисциплины по выбору, факультативы, студенческие кружки, мастер-классы, выездные занятия, волонтерская деятельность, организация творчества инвалидов. Проблема формирования инклюзивной компетентности прямо коррелирует с вопросами толерантности к инвалидам; сфера культуры в силу своей лабильности и демократичности обладает огромным потенциалом по развитию идей инклюзивного образования. Важным ресурсом оптимизации процессов, связанных с реализацией идей инклюзивного образования в РФ, может выступать целенаправленная деятельность вузов культуры, институтов дополнительного образования специалистов социально-культурной сферы по повышению квалификации с целью формирования их инклюзивной компетентности.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Кириллова Е.А.,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

Распространение инклюзивного образования в различных странах свидетельствует о признании принципов его образовательной политики и поддержке основных концептуальных идей всем мировым сообществом. Многие государства и народности объединены в настоящее время одной общей целью – создание доступного и качественного образования для всех без исключения людей на всех его уровнях [2, с. 10].

Развитие инклюзии – одно из важнейших направлений в современном образовании, в том числе дошкольном. Важность этого подчеркивается тем, что дошкольное учреждение – это первая (начальная) ступень образования, мини-модель дальнейшего обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Наиболее распространенной формой получения образования детьми дошкольного возраста с ОВЗ в последние годы в России являлось специальное (коррекционное) образование: специальные

(коррекционные) ясли-сады, дошкольные группы при специальных (коррекционных) школах, различные реабилитационные центры, службы ранней помощи, а также надомное обучение и воспитание. Однако с недавнего времени предпринимаются попытки создания адекватных условий для наиболее полной социальной адаптации и развития личности таких детей на базе общеобразовательных учреждений, тем самым получает распространение термин «инклюзивное образование» [3, с. 5].

Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с ОВЗ предполагает их включение в массовые группы и ясли-группы общеобразовательных дошкольных учреждений на основании результатов психолого-медико-педагогической комиссии.

В последние годы в огромной прогрессии растет число детей с ОВЗ. По данным Министерства Здравоохранения Российской Федерации от 20.07.2015 г., численность детей-инвалидов в 2010 г. составляла 519 тыс. человек; в 2011 г. – 541 тыс. человек; в 2012 г. – 560 тыс. человек. В 2013 г. их количество увеличилось до 568 тыс. человек, а в 2014-м г. составило 580 тыс. человек. В конце 2015 г. число детей-инвалидов, по данным Министерства Здравоохранения, в России составляет около 600 тыс. человек.

Помимо первичных нарушений (слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, интеллекта), у этих детей имеются вторичные и третичные отклонения. В таком случае процесс их обучения будет осложняться не только трудностями познавательной деятельности, но и специфическими особенностями личности: неуверенностью, агрессивностью, замкнутостью, обидчивостью, раздражительностью, девиантным поведением. Кроме нарушений памяти, внимания, словесно-логического мышления, у них затруднены контакты с окружающими, отсутствует самоконтроль.

Для того чтобы не допустить образования и возникновения последующих недостатков в развитии, в формировании эмоционально-волевой сферы, необходимы раннее включение детей с ОВЗ в общеобразовательную среду и квалифицированная помощь специалистов.

Дошкольный возраст – наилучший период не только для развития многих психических функций, формирования компенсаторных механизмов организма, коррекции имеющихся нарушений, но и начала социализации ребенка с ОВЗ.

Важнейшим условием положительной социальной адаптации детей раннего возраста с ОВЗ и их дальнейшего обучения является комплексная поддержка семьи и ребенка образовательной организа-

цией: консультирование родителей, оказание психологической помощи, психолого-педагогическое и медицинское сопровождение.

Специфика обучения детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования заключается в увеличении времени на включение ребенка в общеобразовательное пространство и сроков обучения, в создании возможности пребывания в одной группе с детьми более младшего возраста, поскольку многие психические функции у детей с ОВЗ развиваются замедленно, на патологической основе (дефекты зрительного восприятия при нарушениях зрения, дефекты слухового восприятия при нарушениях слуха, дефекты двигательной сферы при нарушениях опорно-двигательного аппарата и т.д.). Это позволит педагогам предъявлять одинаковые требования ко всем детям, не выделяя ребенка с ОВЗ как особенного или другого, формируя атмосферу равенства в детском коллективе и культуру инклюзивного образования.

Увеличение сроков социальной адаптации предполагает постепенное и более длительное знакомство ребенка дошкольного возраста с ОВЗ с условиями дошкольного учреждения, педагогами, детьми в сопровождении родителей. Вначале это могут быть совместные с группой прогулки на детском участке, посещение праздничных мероприятий или отдельных развивающих занятий, а также режимные моменты, игры в группе. После этого возможно самостоятельное пребывание ребенка в ДООУ под наблюдением специалистов и при поддержке педагогов от одного часа и более.

При включении детей дошкольного возраста с ОВЗ в общеобразовательные группы большая ответственность возлагается на педагогов ДООУ, которые должны быть психологически готовыми к работе с детьми с ОВЗ, владеть соответствующими знаниями специальной психологии, коррекционной педагогики, дефектологии, медицины, обладать ценными качествами личности. Все это обеспечит понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной инклюзии [1, с. 31].

Таким образом, обучение детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования отличается следующими особенностями: возрастание участия родителей в образовательном процессе; увеличение времени адаптации детей к детскому саду и сроков обучения; сокращение времени пребывания в детском саду; включение в группу детей по уровню психического развития; комплексный подход к коррекции отклонений в развитии, индивиду-

лизация обучения и высокий уровень профессиональной подготовки педагогических кадров.

Литература:

1. Алехина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал, 2013. – № 44 (1). – С. 26-32.
2. Алехина С.В., Семаго Н.Я., Фаина А.К. Инклюзивное образование. – Вып. 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
3. Волосовец Т.В., Кутепова Е.В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: М.: МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2011. – 144 с.

ЛЕКОТЕКА КАК ОДНА ИЗ НОВЫХ ФОРМ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*Комарова С.Н., Булякова Н.А.,
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 12»
Ново-Савиновского района, г. Казань, Россия*

Приблизительно 2-5% детей первых лет жизни имеют ограниченные возможности здоровья или особые образовательные потребности, из-за которых они не могут быть включены в имеющиеся образовательные программы вследствие тяжести и сложности нарушений развития или расстройств поведения, приводящих к социальной дезадаптации. К таким нарушениям можно отнести, например, расстройство аутистического спектра, в том числе в сочетании с умственной отсталостью, различные варианты сложного дефекта, например, церебральный паралич с сенсорным или умственным дефектом, некоторые эмоциональные и поведенческие расстройства. Дети данной категории нуждаются в особом индивидуально-ориентированном подходе, включающем поддержку их личностного развития, формирование психологических предпосылок учебной деятельности, оптимизацию родительско-детского взаимодействия, создание развивающей среды.

Так как количество детей с ОВЗ увеличивается с каждым годом, актуальным становится поиск новых форм оказания систематической коррекционной психолого-педагогической помощи этим детям, консультативно-методической поддержки их родителей. На базе детских садов создается и развивается сеть лекотек как одна из форм такой помощи.

Лекотека – структурное подразделение государственного образовательного учреждения, реализующего общеобразовательную программу дошкольного образования. Она организуется для детей, которые не могут посещать образовательное учреждение по состоянию здоровья или развития и нуждаются в психолого-педагогической и социальной помощи. А по сути своей лекотека – это система психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с проблемами развития. Клиентами лекотеки становятся не только дети, но и их родители.

В июле этого года наш детский сад МБДОУ № 12 «Казаночка», расположенный в Ново-Савиновском районе г. Казань, открыл свои двери для ребят, которые раньше не имели возможности получать дошкольное образование. И с 1 сентября наши дети уже посещают группу «Лекотека». Наша лекотека обеспечивает психолого-педагогическое сопровождение детей от 2 до 7 лет с ограниченными возможностями здоровья (нарушениями в физическом и/или психическом развитии, в том числе с тяжелыми нарушениями речи) и особыми образовательными потребностями.

Прежде всего, лекотека выполняет определенные функции:

- психолого-педагогическая поддержка семьи;
- обучение родителей эффективным способам общения с ребенком, методам его воспитания и развития;
- коррекция родительско-детского взаимодействия;
- психокоррекция и психопрофилактика;
- формирование у ребенка умений, необходимых для поступления в детский сад;
- создание благоприятных условий для развития самостоятельности ребенка.

Цель Лекотеки: создание благоприятных условий для развития личности ребенка и психологической поддержки его семьи.

Задачи нашей вновь образованной структуры подразделяются на две группы: общие и частные.

Общие задачи: подбор адекватных средств общения с ребенком; выявление уровня актуального развития данной категории детей; развитие коммуникативных способностей, расширение круга общения детей со сложностями в адаптации, обусловленными сочетанной патологией; улучшение сенсорного восприятия, двигательного развития, аффективной сферы и регуляторных способностей; формирование предпосылок для обучения ребенка в дошкольном образовательном пространстве; формирование зоны ближайшего развития ребенка с учетом индивидуальных потребностей; вовлечение

семьи в процесс развития ребенка, поиск ресурсных возможностей внутри семьи; помощь семье в адаптации к инвалидности ребенка и преодоление психологических проблем, связанных с этим.

Частные задачи: оказание систематической коррекционно-педагогической помощи ребенку посредством использования игротерапевтических методов и приемов; нормализация детско-родительских отношений; обучение родителей методам игрового взаимодействия с детьми; обеспечение преемственности в сопровождении детей в учреждениях образования; проведение психопрофилактической и психокоррекционной работы с членами семьи ребенка от 2 до 7 лет с нарушениями в развитии; организация социо-культурной реабилитации и интеграции в рамках проектов «Смышленные пальчики», «Вместе весело играть»; обеспечение родителей дидактическим игровым материалом в рамках проекта «Шаг за шагом».

Достижение цели и выдвинутых задач происходит в условиях индивидуальных и фронтальных занятий междисциплинарной команды специалистов, в которую включены: психолог, логопед, дефектолог, коррекционный воспитатель, руководитель структурного подразделения.

В Лекотеке представлены следующие формы работы – консультация специалистов: психолога, логопеда, дефектолога, научного руководителя.

Основная задача: профилактика возникновения более серьезных проблем в развитии. Специалисты должны дать родителям исчерпывающую информацию по каждому вопросу, познакомить их с разными способами решения имеющейся проблемы, чтобы в будущем они могли заниматься с ребенком в домашних условиях самостоятельно.

Лекотека как одна из новых форм социализации и образования детей с ОВЗ разработана специалистами (г. Москва) под руководством А.М. Казьмина, профессора, заведующего кафедрой клинической психологии раннего детства Московского городского психолого-педагогического университета.

Педагоги нашей лекотеки помогают детям перейти на новый уровень, постепенно расширяя рамки игровой деятельности и помогая справиться со специфическими трудностями. Наша педагогическая задача состоит в том, чтобы найти, чем можно было бы заинтересовать ребенка с ОВЗ; определить мотивацию ребенка, исходя из его интересов.

Посещая вместе с ребенком лекотеку, семья обретает дополнительную помощь и поддержку. В ходе проведения занятий ро-

дители и педагоги являются равноправными участниками данного процесса — партнерами, осуществляющими совместную деятельность. Родителям даются рекомендации с описанием конкретных индивидуальных занятий и приемов работы с ребенком. Родителей знакомят с задачами каждого занятия в детском саду, проводится обучение родителей приемам установления эмоционального контакта: тактильного, эмоционально-речевого воздействия, умениям привлекать внимание, отсроченного речевого сопровождения, поощрения; формирование чувствительности к совместному взаимодействию со своим ребенком.

На подгрупповых занятиях родители учатся приемам установления эмоционального контакта ребенка со сверстниками, организации эмоционально практического взаимодействия ребенка с другим детьми, учатся наблюдать за детьми и «подключать» своего ребенка к действиям партнера по игре. Отличительной особенностью лекотеки является работа с каждым ребенком по индивидуальной программе. Посещать лекотеку могут дети разного возраста, имеющие существенно-разное состояние здоровья, разный уровень эмоционального, интеллектуального и речевого развития. Это делает невозможным использование единой образовательной программы. Специалисты лекотеки индивидуально для каждого ребенка подбирают направления и конкретное содержание психолого-педагогической помощи.

Индивидуальные программы, по которым проводятся занятия с детьми, строятся на основе современных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья, с использованием последних достижений специальной психологии и коррекционной педагогики. Основной метод работы нашей лекотеки – это игра. «С ребенком нужно делать все через игру», – Д. Б. Эльконин.

Основная цель, которую мы ставим перед собой — создание благоприятных условий для развития личности каждого ребенка средствами расширения социального пространства и освоения способов общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Мы стараемся создать эмоционально благоприятную атмосферу для адаптации детей, оказать благотворное влияние на развитие их личности, развитие у них игровой, трудовой, продуктивной и познавательной деятельности. Мы развиваем творческую активность, а также коммуникативные, двигательные и художественные навыки детей в соответствии с их индивидуальными особенностями и возможностями. Способствуем сплочению детей и взрослых, готовности к освоению новых видов деятельности и совместному преодо-

лению возникающих трудностей. «Помочь детям адаптироваться, освоить необходимые социальные навыки, лично раскрыться и поверить в свои силы» — вот, что мы считаем главным на сегодня».

Для этого мы внимательно и тщательно выбираем доступный, но разнообразный материал. В работе с детьми используется специальное оборудование, направленное на:

- развитие тактильно-двигательного восприятия;
- развитие мелкой и крупной моторики;
- экспериментирование: вес, вкус, звук, цвет; изучаем движение и свойства воды; оптические эффекты.
- художественно-эстетическое развитие,
- развитие координации движений.

Нашу лекотеку посещают дети с различными нарушениями в развитии, и каждому из них мы стараемся дать возможность ощутить собственную значимость, включая в процесс сопровождения точечную инклюзию: наши детки участвуют в досугах, праздниках совместно с другими воспитанниками. И, несмотря на небольшой опыт работы, мы уже видим первые результаты: наши дети стали более раскрепощенными, легко идут на контакт с другими детьми и взрослыми, на смену агрессии по отношению к другим, пришло умение слушать и взаимодействовать. Таким образом, положительная динамика наблюдается уже со второго месяца посещения занятий в «Лекотеке».

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФОМОТОРНОГО НАВЫКА ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Комкова И.Н., Поникарова В.Н.,
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,
г. Череповец, Россия*

Графомоторный навык письма – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения. Правильно сформированный графический навык позволяет писать буквы четко, красиво, разборчиво, быстро. Неправильно сформированный графический навык создает комплекс трудностей письма: небрежный, неразборчивый почерк,

медленный темп. В то же время переделка неправильного графического навыка не просто затруднена, но порой невозможна [6].

По мере формирования навыка письма меняется и психофизиологическая структура этого процесса. Выделение отдельных звуков, перевод фоном в графемы, программирование предстоящего движения, осознание его структуры и последовательности уже не занимают столько времени, сколько было необходимо на первом этапе [6].

Таким образом, формирование навыка письма при обучении – длительный и сложный процесс, сложный и по структуре самого акта письма, и по структуре формирования навыка, и по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе.

Техническое выполнение самого процесса письма осложняется тем, что у детей 6-7-летнего возраста слабо развиты мелкие мышцы кисти, не закончено отвердение костей запястья и фаланг пальцев, несовершенна нервная регуляция движений, а также низка выносливость к статическим нагрузкам (непременной составляющей письма). Кроме того, у многих детей не сформированы механизмы пространственного восприятия и зрительной памяти, зрительно-моторной координации и звукобуквенного анализа, что создает дополнительные трудности [2].

Нарушение интеллекта – состояние, обусловленное нарушениями структуры и функций мозга и его реакциями на эти нарушения [7].

При нарушениях интеллекта наблюдается замедленное развитие не только психических функций, но и всех видов деятельности. Запоздывание в формировании одних психических новообразований ведет к недоразвитию других. К началу обучения в школе у таких детей не формируются в достаточном объеме многие учебно-значимые функции, что приводит к значительным трудностям в освоении письменной речи, как чтения, так и письма. Трудности в овладении письмом обусловлены тем, что каждый из процессов, необходимых для написания слова, у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта крайне несовершенен. Недостаточность фонематического анализа затрудняет процесс разделения слов на составные части и препятствует точному распознаванию каждого из выделенных звуков. Из-за недостатков произношения трудно производить звуковой анализ и синтез слов. Из-за нарушения моторной сферы (недостаточная координация соответствующих движений мышц пальцев, неустойчивость всей кисти руки и пр.) наблюдаются ошибки в начертании букв, пространственной ориентировки на листе бумаги, строчке.

Для выявления особенностей графомоторного навыка письма детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта нами использована диагностическая программа, состоящая из нескольких серий:

– 1-я серия предполагала изучение речевых нарушений с использованием логопедических методов. Изучение включало четыре раздела: изучение уровня моторной реализации высказывания; изучение словообразовательных процессов; изучение сформированности грамматического строя речи; изучение импрессивной речи [8].

– 2-я серия предполагала изучение латерального профиля; диагностику зрительного гнозиса, анализа и синтеза, оптико-пространственного праксиса, зрительно-моторной координации; определение уровня развития графомоторных навыков [8].

Для унификации оценки результатов исследования нами были выделены три категории детей: дети с нормативными показателями; дети с пограничными показателями и дети с патологическими показателями изучаемых функций.

Исследование проводилось на базе МОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 35» г. Череповец. В исследовании приняли участие 20 детей младшего школьного возраста с ОВЗ.

Данные экспериментального изучения показали, что у представленной категории детей можно говорить о несформированности процессов фонематического восприятия; фонематического анализа и синтеза; наличии морфемного и структурного аграмматизма. Отмечаются выраженные нарушения мнестической деятельности. Характерны трудности формирования оптико-пространственного гнозиса и праксиса. Детям свойственна несформированность латеральных предпочтений. Отмечаются неустойчивость внимания и самоконтроля при выполнении задания, недостаточное понимание инструкции; невозможность использования предлагаемой помощи. Изучение графомоторного навыка письма показало, что у детей отмечаются: неспособность скопировать графический элемент, букву (неровные штрихи, тремор); неустойчивый почерк (неровные штрихи, различная высота и протяженность графических элементов, растянутые, разнонаклонные буквы); очень медленный темп письма.

Результаты экспериментального изучения показали, что детей с нормативными показателями в данной группе не выделено, шесть детей могут быть отнесены к категории детей с пограничными показателями, а остальные дети – к категории с патологическими показателями.

С самого начала обучения письму и вплоть до его автоматизации детям с ОВЗ необходима специально организованная помощь, которая может осуществляться в рамках использования коррекционного комплекса «Рабочая тетрадь» [2-3].

Коррекционный комплекс построен в соответствии с этапами формирования графомоторного навыка письма: пропедевтический этап (мотивационный блок), основной этап (операционный блок), заключительный этап (контрольный блок). Каждый этап предполагает как формирование (и коррекцию) собственно элементов графомоторного навыка письма, так и учебной деятельности, развития высших психических функций (с учетом структуры нарушения), латеральных предпочтений.

Например, пропедевтический этап предполагает формирование позитивного отношения к занятиям, интереса к письменной речи, а также развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации, ориентировки на листе бумаги, других необходимых аналитических и гностических умений [1].

Задания в «Рабочей тетради» подбираются как в соответствии с требованиями программы обучения, так и с учетом психофизических особенностей (индивидуальных и общих) детей младшего школьного возраста с ОВЗ. Задания располагаются, как правило, на одной странице. Их количество постепенно увеличивается от трех-четырех в начале этапа до десяти в конце. Сложность заданий также постепенно возрастает.

Каждая страница (занятие) имеет собственные методические рекомендации для педагога с указанием целей, задач, методов, приемов, реализуемых в ходе данного занятия. Каждый этап коррекционно-развивающей работы также имеет комплекс методических рекомендаций с входной, промежуточной и итоговой диагностикой.

К организационно-методическим условиям формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с ОВЗ мы можем также отнести:

- использование преимущественно индивидуальных и подгрупповых форм работы (с проведением комплекса индивидуальных занятий на пропедевтическом этапе);
- преобладание наглядных методов обучения и широкого применения игровых приемов;
- реализацию дифференцированного и индивидуального подходов;
- широкое использование элементов кинезиологии.

Таким образом, графомоторный навык – это автоматизированный способ дифференцировки и перекодирования звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и, вместе с тем, осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов).

Формирование графомоторного навыка есть длительный и сложный процесс для младшего школьника. В ходе многочисленных упражнений по отработке и закреплению навыка он совершенствуется и достигает автоматизма.

Литература:

1. Комкова И.Н., Поникарова В.Н. Программа изучения графомоторного навыка письма детей младшего школьного возраста с ОВЗ / И.Н. Комкова, В.Н. Поникарова // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: Материалы IX Междунар. научно-практич. конф. (г. Череповец, 26-27 ноября 2015 г.); Под ред. Л.А. Пепик. – Череповец: ЧГУ, 2015. – С. 139-141.

2. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. для логопеда / Р.И. Лалаева – М., 1999.

3. Лалаева Р.И., Вендиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Вендиктова. – СПб., 2004.

4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М., 1969.

5. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – М., 1950.

6. Мисаренко Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков / Г.Г. Мисаренко // Логопед. – 2004. – № 2. – С. 4-14.

7. Психология лиц с умственной отсталостью: Учебно-метод. пос. / Сост. Е.А. Калмыкова. – Курск: Курский гос. ун-т, 2007.

8. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. – М., 2000.

СТУДЕНТЫ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК СУБЪЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коновалова М.Д., Селиванова Ю.В.,

*ГБОУ ВО «Саратовский государственный национальный
исследовательский университет им. Н.Г. Чернышевского»,
г. Саратов, Россия*

Развитие инклюзивного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья требует глубокого понимания их психологических особенностей при организации обучения. Следует отметить, что студенты (возрастной диапазон – 18-25 лет), имеющие сенсорные нарушения (нарушения зрения, нарушения слуха), а также двигательные нарушения, до последнего времени не являлись предметом пристального изучения в коррекционной педагогике и специальной психологии. В настоящей статье предпринята попытка обобщения немногочисленных данных современных отечественных исследований в области психологии лиц с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата.

Исследования в области сурдопсихологии и сурдопедагогики (Р.М. Боскис, И.М. Соловьев, Е.Г. Речицкая, Т.В. Розанова, Л.И. Тигранова, Ж.И. Шиф Е.З. Яхнина и др.) показывают, что речевое недоразвитие, присущее в той или иной степени всем людям с нарушениями слуха, обуславливает ряд особенностей в восприятии объектов, в запоминании наглядного и словесного материала, в овладении мыслительными операциями. Овладение языком происходит своеобразно: возникают специфические трудности в освоении лексического запаса и грамматических конструкций, в построении связанных устных и письменных высказываний. Нарушение слуха вносит глубокое своеобразие во взаимоотношения с социальной средой, так как основное средство общения – речь – недостаточно сформировано.

При организации обучения должны быть учтены такие особенности познавательной деятельности и эмоционально-личностного статуса глухих и слабослышащих обучающихся, как меньшая эффективность словесного зрительно-артикуляционного восприятия учебного материала; медленное образование разветвленной системы соподчиненных и сопоставимых друг с другом понятий; отставание в формировании приемов опосредованного запоминания материала, при этом хорошая зрительная память; сложность переключения с конкретно-образного мышления на словесно-логическое, при этом

хорошее развитие наглядных форм мышления; способность к высокой концентрации и устойчивости внимания; высокая эмоциональность у большинства, эмоциональная лабильность; склонность к демонстративности в поведении; высокая мотивация достижения; нежелание публично демонстрировать свои недостатки, в том числе в устной речи; стремление избежать высокой учебной нагрузки (нежелание выполнять задания наравне с обычными студентами, использование фактора «инвалидности» и пр.) [4].

По мнению отечественных тифлологов (М.И. Земцова, В.З. Кантор, А.Г. Литвак, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова и др.), в условиях слепоты имеет место обедненность чувственного опыта, обусловленная нарушением функций зрения, а также отсутствием потребности и низким уровнем развития умения использовать в учебно-познавательной и ориентировочной деятельности сохранных анализаторов.

Слепота в силу негативного влияния на уровень двигательной активности значительно снижает темп физического развития, ведет к нарушению координации движений, возникновению навязчивых движений, что проявляется в значительных затруднениях при передвижении.

У студентов с нарушениями зрения наблюдаются снижение скорости и точности восприятия, полноты и целостности образов памяти, трудности запоминания, узнавания, воспроизведения. Мыслительные операции таких студентов функционируют на основе вербальных понятий, что приводит к формализму знаний.

У большинства студентов с нарушениями зрения сохраняются трудности в овладении вербальными и невербальными средствами общения. Имеющее место у обучающихся с нарушениями зрения значительное снижение познавательной активности препятствует своевременному развитию учебно-профессиональной деятельности. Для студентов, страдающих текущими заболеваниями органа зрения, характерны снижение общей и зрительной работоспособности, замедленный темп письма и чтения, трудности зрительного контроля во всех выполняемых операциях.

У лиц с нарушениями зрения может отмечаться как снижение уровня развития мотивационной сферы, регуляторных (самоконтроль, самооценка, воля) и рефлексивных образований, так и повышенное упорство, целеустремленность, являющиеся симптомами гиперкомпенсаторных образований. У них могут формироваться следующие качества личности: недостаточная самостоятельность,

безынициативность, иждивенчество, а также упрямство и настойчивость в отстаивании собственных интересов.

У части студентов с нарушениями зрения имеются общесоматические заболевания, что снижает их общую выносливость, работоспособность психоэмоциональную устойчивость [2].

Наконец, остановимся на характеристике психического развития студентов с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. По мнению специалистов (Н.А. Государев, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько и др.), к получению профессионального образования стремятся люди с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата различного этиопатогенеза, передвигающиеся самостоятельно или с применением ортопедических средств, имеющие нормальное психическое развитие и разборчивую речь. Достаточное интеллектуальное развитие у этих лиц часто сочетается с отсутствием уверенности в себе, с ограниченной самостоятельностью, с повышенной внушаемостью. Личностная незрелость проявляется в наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых и практических вопросах жизни. Исследователи характеризуют динамику психического развития в этот период как «запаздывающее психическое развитие». При обучении в вузе происходит реализация индивидуального потенциала «зоны ближайшего развития».

Поэтому чрезвычайно важно учитывать, что в истории развития каждого студента с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, особенно на фоне ограниченности двигательных функций у детей с ДЦП, проявлялся замедленный темп психического развития. Эти дети, как правило, отставали в накоплении сведений об окружающем мире, овладении манипулятивной и игровой деятельностью. Познавательное развитие детей с ДЦП в школьном возрасте характеризуется, в первую очередь, нарушением умственной работоспособности, истощаемостью психических процессов, недостаточным уровнем развития внимания, снижением уровня запоминания и воспроизведения. Нарушения умственной работоспособности, как правило, проявляются в двух вариантах: стойкое равномерное снижение работоспособности, астенические проявления и неравномерное (мерцательное) снижение умственной работоспособности. Краткий период познавательной активности может смениться внезапным утомлением, что является главным препятствием продуктивного обучения. Недостатки внимания негативно отражаются на ощущениях и восприятии, что, в свою очередь, снижает качество знаний и представлений об окружающем мире. Недостатки памяти ведут к медленному накоплению знаний и умений по учебным дисциплинам.

Личностные особенности характеризуются низкой мотивацией достижения, заниженной самооценкой, коммуникативными нарушениями, иждивенческими установками, повышенной привязанностью к родителям. Личностные особенности следует учитывать при подборе учебных заданий, которые должны быть доступны, стимулировать обучающегося к продолжению учебной деятельности.

Состояние высших психических функций при ДЦП к моменту окончания школьного обучения является итогом восстановительной и коррекционной работы, которая велась с детьми в предшествующие годы, и, следовательно, свидетельствует о возможностях компенсации нарушенных функций.

У большинства лиц с церебральным параличом имеется недостаточность высших психических функций (стереогноз, конструктивный праксис, повышенная истощаемость психических процессов), что негативно влияет на процесс профессионального обучения и дальнейшую социальную адаптацию. Следует также отметить своеобразие развития речи при ДЦП. Расстройство речи (дизартрия) связано с болезненными процессами при ДЦП, захватывающими иннервацию речедвигательного аппарата. Речь характеризуется замедленным развитием, недостатками в освоении фонетического, грамматического и синтаксического строя. В целом речевой дефект характеризуется стойкостью даже при своевременной и интенсивной логопедической коррекции. Невнятность произношения, спастические явления затрудняют процесс общения, вызывают личностную реакцию по отношению к несовершенствам собственной речи.

Взаимодействие органических, психологических и социальных факторов приводит к нарушению формирования личности больных ДЦП, что негативно отражается на взаимодействии с окружающими. Личность подростков и юношей с ДЦП характеризуется высоким уровнем невропатизации, низкой самооценкой, фиксацией на двигательном дефекте, неадекватностью профессиональных интересов, неадекватной оценкой себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности. У большинства подростков ориентация на профессиональную деятельность происходит без учета тех ограничений, которые накладывает хроническое инвалидизирующее заболевание. Они демонстрируют профессиональные намерения, свойственные более младшему возрасту.

Наличие двигательной патологии, изнеживающее воспитание, социальная депривация способствуют закреплению конституционально обусловленных черт астено-невротического, сензитивного и психастенического типов акцентуаций характера, что позволяет

рассматривать подростков и юношей с ДЦП как «группу риска» в отношении дезадаптационных срывов [1; 3].

Все эти особенности определяют не только специфику в организации обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья, но и динамику социально-психологической адаптации в образовательной среде вуза.

Литература:

1. Государев Н.А. Социально-педагогическое обеспечение высшего образования студентов с последствиями детского церебрального паралича: Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 432 с.
2. Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья; Под ред. И.Ю. Левченко, И.В. Евтушенко, И.А. Никольской. – М.: Национальный книжный центр, 2013. – 336 с.
3. Левченко И.Ю. Психологические особенности подростков и старших школьников с детским церебральным параличом. – М.: Альфа, 2001. – 147 с.
4. Речицкая Е.Г., Яхнина Е.З. Профессиональное образование в вузе как закономерный этап развития непрерывного образования лиц с нарушениями слуха // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Междунар. научно-практич. конф. – М.: Буки-Веди, 2013. – С. 435-439.

О РЕЗУЛЬТАТАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОРЕНБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

***Коренева В.О., Чернышева Н.С., Акимова О.И.,
Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург, Россия***

В последние годы все чаще возникает вопрос об инклюзивном образовании. Не является исключением и система высшего образования. В рамках вуза инклюзивное образование – включение студента с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду. Учебное заведение должно быть адаптировано и иметь все необходимые условия для комфортного обучения «особого» студента.

Инклюзия – процесс трансформации всего образовательного учреждения, направленный на устранение барьеров для равноправного и открытого участия всех студентов, в том числе с физическими ограничениями? в учебном процессе и жизни вуза. В данный процесс вовлечены все работники высшей школы, родители, студенты, чиновники и все общество [1].

В связи с этим можно выделить ряд насущных вопросов, среди которых:

– Всегда ли учебное заведение готово принять студента с ограниченными возможностями здоровья?

– Имеются ли преподаватели, компетентные в обучении студентов с особыми образовательными потребностями?

– Существует ли необходимое (специальное) оборудование для осуществления учебного процесса в вузе?

– Готовы ли студенты с нормативным развитием к совместному обучению с лицами с ограниченными возможностями здоровья?

Все эти вопросы, так или иначе, возникают, когда мы говорим об инклюзивном образовании.

Актуальность вопроса организации инклюзивной образовательной среды для студентов, в том числе проблема профессионального становления и трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья возрастает в современном обществе. Это связано, в первую очередь, с возрастанием численности людей с различными отклонениями в развитии. По статистическим данным Министерства образования и науки РФ в школах России учится 450 тыс. детей с ограниченными возможностями, из них лишь 15 тыс. продолжают обучение в вузах [4].

В настоящее время получение высшего образования лицами с ОВЗ и их обучение в вузах России является редким явлением и сопряжено с большими трудностями. В исследовании Е.А. Мартыновой «Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями» представлена концепция, в рамках которой раскрыты методологические принципы, структурный синтез, характеристика основных подсистем [4]. В многочисленных публикациях автора с 2000 г. прослеживается идея внедрения инклюзии в систему высшего образования.

Следует отметить то, что инклюзия в образовании предъявляет повышенные требования ко всем участникам образовательного процесса. От студентов с ограниченными возможностями здоровья оно требует интеллектуальной и психологической мобилизации и

готовности, от студентов с нормативным развитием – толерантности, готовности оказывать помощь, понимания. Помимо проблем, возникающих в коллективе студентов, есть барьеры, которые стоят перед преподавателями, работающим в группах, где есть студенты с ОВЗ [3].

На сегодняшний день в Оренбургском государственном педагогическом университете обучаются 14 студентов, имеющих нарушения функций опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, речи. Студенты с особыми образовательными потребностями обучаются на общих основаниях.

Целью нашего исследования является выявление отношения студентов к инвалидам и людям с ОВЗ. Исследование было проведено через официальную группу студентов ОГПУ в социальной сети. В опросе добровольно приняли участие 330 человек. Всего в анкете респондентам было задано 5 вопросов, ответы на которые позволили выявить отношение студентов к лицам с ОВЗ, к ситуации обучения в ОГПУ лиц с ОВЗ, к инклюзивному образованию в целом и существованию положительных и отрицательных сторон в инклюзивном образовании.

Все вопросы в анкете разделены на две части. Первая часть нацелена на выявление отношения к лицам с ОВЗ. На вопрос: «Как вы относитесь к тому, что в нашем университете обучаются лица с ограниченными возможностями здоровья?», 210 опрошенных ответили – «положительно»; 115 студентов – «нейтрально» и 5 человек из 330 студентов – «отрицательно».

Следующий вопрос: «Какие чувства вы испытываете, видя людей с ограниченными возможностями здоровья?», выявил: 169 человек испытывают желание помочь и чувство ответственности перед людьми с ОВЗ; 152 человека испытывают чувство жалости и сострадания; 9 человек испытывают чувство страха, неприязни и раздражения. Возможно студенты, которые испытывают отрицательные эмоции к лицам с ОВЗ, никогда не имели возможности контакта с ними или же обладают недостаточными знаниями о данной категории лиц.

Исходя из результатов, можно сделать вывод о том, что в психологическом плане в преимущественном большинстве студенты ОГПУ готовы учиться, взаимодействовать и помогать лицам с ОВЗ. Полностью искоренить отрицательное отношение невозможно, однако поспособствовать этому реально. Необходимые для работы в инклюзивном образовании компетенции «растворены» в разных учебных дисциплинах, которые знакомят студентов с психологическими особенностями детей с ОВЗ и спецификой их обучения в условиях инклюзивного образования.

Решение широкого круга новых задач инклюзивного образования требует перестройки всей системы подготовки специалистов для сферы образования.

В Оренбургском государственном педагогическом университете проблема подготовки кадров для инклюзивного образования решается разными способами. Одним из факторов успешного функционирования инклюзивного образования в ОГПУ является подготовка бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Реализуется подготовка по магистерским программам «Педагогика инклюзивного образования», «Современные подходы к личностной и социально-психологической интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья». Подготовка студентов к осуществлению инклюзивного образования нацелена на формирование целого набора умений и владений навыками, которые отвечали бы требованиям современной системы образования и были бы показателями их высокой квалификации и конкурентоспособности. При таком подходе студенты будут больше знать о лицах с ОВЗ, о взаимодействии с ними и как следствие – перестанут испытывать чувство страха и неприязни к ним [2].

Вторая часть нашего анкетирования связана с инклюзивным образованием. В ней содержатся вопросы о необходимости инклюзивного образования, о положительных и отрицательных сторонах инклюзивного образования, о возможных препятствиях реализации инклюзивного образования. Отвечая на вопрос: «Считаете ли вы необходимым создание детских садов и школ, позволяющих получать детям-инвалидам образование наравне со здоровыми детьми?», 260 студентов посчитали это необходимым; 40 студентов отнесли к этому отрицательно; 30 человек воздержались от ответа. На вопрос: «Какие проблемы может решить инклюзивное образование?», 198 студентов считают, что это может решить проблему социализации лиц с ОВЗ; 72 студента считают, инклюзия повышает ответственность и сострадание здоровый людей; 60 человек считают, что это повысит качество образования лиц с ОВЗ.

На вопрос: «В чем «слабые» стороны инклюзивного образования?», 235 респондентов ответили, что это агрессивность одноклассников по отношению к детям с ОВЗ; 68 респондентов считают, что это понизит качество образования школьников с нормативным развитием; 27 респондентов считают, что «слабой» стороной инклюзии может стать гиперопека «особых детей» со стороны учителей.

Результаты ответов, полученных во второй части исследования, доказывают необходимость осведомления детей и взрослых об инвалидах и лицах с ОВЗ в образовательных учреждениях.

По итогам проведенного нами исследования на примере Оренбургского государственного педагогического университета мы можем сделать вывод о том, что студенты высшего образовательного заведения готовы принять студента с ограниченными возможностями здоровья, оказать ему своевременную помощь, поддержать в процессе обучения и способствовать психологическому комфорту в студенческом коллективе. Но следует сказать и о том, что среди студентов существует формальная толерантность по отношению к студентам-инвалидам, которая проявляется в безразличии по отношению к ним, некритическом согласии с собеседником-инвалидом, стремлении к избеганию личностных контактов, индифферентном отношении к собеседникам. Такое поведение в высших учебных заведениях со стороны социума носит защитный характер по типу отрицания или вытеснения. Демонстративная толерантность по отношению к студентам-инвалидам состоит в проявлении отдельных способов партнерского взаимодействия с ними.

Таким образом, мы можем говорить о том, что наш вуз уже на пути достижения конечной цели, то есть создания включающего общества, которое позволит всем студентам, независимо от индивидуальных особенностей и ограниченных возможностей здоровья, получать образование. Инклюзия – прогрессивный способ обучения, имеющий большие перспективы в современном обществе, и это дает надежду, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный шанс и потенциал.

Литература:

1. Акимова О.И. Специфика подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования в Оренбургском государственном педагогическом университете / Учиться и жить вместе: открытое пространство инклюзии: Материалы Всероссийского форума продвижения идей и принципов инклюзивного образования (Казань, 26-28 февраля 2015 г.). – Казань: НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», 2015. – 296 с.

2. Бекишев Р.Е., Акимова О.И. О результатах исследования отношения учителей массовых школ города Оренбург, студентов Оренбургского государственного педагогического университета

к возможности совместного обучения с лицами с ОВЗ / Учиться и жить вместе: открытое пространство инклюзии: Материалы Всероссийского форума продвижения идей и принципов инклюзивного образования (Казань, 26-28 февраля 2015 г.). – Казань: НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», 2015. – 296 с.

3. Кочемасова Л.А., Никитенко Н.С. Теоретические предпосылки развития инклюзивного образования: научные исследования, практика внедрения // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22281>

4. Мартынова Е.А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями / Челяб. гос. ун-т. – Челябинск, 2002. – 383 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Котова С.С.,

Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

Организация инклюзивного профессионального образования открывает большие возможности для обучающихся с ОВЗ и инвалидов в плане подготовки к профессиональной деятельности, улучшения их социальных навыков. Однако при этом необходимо учитывать и ряд проблем, связанных с реализацией инклюзивного обучения: сложившаяся система образовательного процесса, содержание учебного материала, традиционные технологии ведения лекционных, практических и семинарских занятий преподавателями, техническое оснащение образовательной среды не рассчитаны на особые образовательные потребности обучающихся с инвалидностью.

Существует и ряд проблем, связанных с неготовностью обучающихся с ОВЗ и инвалидов к получению профессии:

- отсутствие четких представлений о приобретаемой специальности или соответствующей мотивации в силу личностной незрелости;
- пробелы в знаниях по общеобразовательным предметам;
- недостаточная сформированность учебных навыков, которые требуются при обучении в вузе;

– неумение адекватно взаимодействовать в коллективе одноклассников.

Подобные проблемы в условиях инклюзии при получении профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья требуют особого внимания к организации службы психолого-педагогического сопровождения таких студентов. Комплексность помощи подобной службы возможна только при работе с обучающимися, их родителями и с педагогическим составом профессиональной образовательной организации.

Психолого-педагогическое сопровождение – особая пролонгированная психологическая помощь, специально организованный процесс, направленный на создание безопасных условий, в которых становится возможным выход из негативного отчуждения и изоляции от мира (некоторой изоляции от себя, других людей, мира в целом) в мир взаимодействия, взаимоотношений, общения, активного расширения социальных контактов и т.д. [2].

Целью психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидов является обучение их самостоятельности при решении собственных проблем и трудностей, что предполагает глубокое познание себя, собственных ресурсов и адекватное восприятие окружающего мира.

В целом психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ и инвалидов заключается в психологизации образования, т.е. переход от психологического просвещения к психологической грамотности, а также к психологической культуре всех участников психолого-педагогического взаимодействия. Приоритетным направлением при этом все же остается психолого-педагогическая поддержка студента с ограниченными возможностями здоровья как субъекта, активного участника образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного обучения студентов с ОВЗ и инвалидов в образовательной организации – это целостный процесс, направленный на изучение, формирование, развитие и коррекцию профессионального становления личности; систематизированная деятельность по обогащению знаний (общеразвивающих и профессиональных), познавательной и эмоционально-волевой сферы, развитию мотивации, профессиональной ориентации и профессиональному становлению личности обучающегося с ОВЗ и инвалидов.

Психолого-педагогическое сопровождение – является важнейшей компонентой системы профессионального образования лиц

с ОВЗ и инвалидов, так как именно через его механизмы осуществляется реализация теоретических основ педагогического процесса:

- гуманистический подход к личности обучаемого и его развитию;
- принцип непрерывного, личностно-ориентированного, субъект-субъектного образования;
- активное сотрудничество с обучаемым в плане изменения его собственной личностно-мотивационной сферы;
- учет психофизиологических особенностей и компенсации нарушений у студентов-инвалидов;
- коррекция искажений в процессе социализации, устранение социальной и психологической депривации;
- непрерывная и комплексная реабилитация лиц с ограниченными физическими возможностями;
- профессиональная ориентация и профессиональное становление молодого студента с ОВЗ и инвалида в сфере высшего и профессионального образования;
- интегрированное обучение студентов с ОВЗ и инвалидов.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидов в образовательной организации призвано обеспечить им: интеграцию в учебно-профессиональную среду и получение профессионального образования, а также помощь в адаптации к окружающей среде: от довузовской подготовки до трудового коллектива [1].

Важнейшими задачами психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидов при обучении выступают:

- 1) формирование у студентов с ОВЗ и инвалидов навыков и компетенций эффективного обучения;
- 2) психологическая адаптация первокурсников с ОВЗ и инвалидов к условиям образовательной организации, процессу обучения и студенческому коллективу;
- 3) развитие мотивации самообразования и личностного самосовершенствования;
- 4) помощь в профессиональном самоопределении и развитии мотивации к обретению профессии;
- 5) психологическая подготовка студента с ОВЗ и инвалида к осуществлению профессии и связанным с ней взаимодействиям;
- 6) совершенствование профессионально-значимых личностных свойств и качеств [2].

Процесс психолого-педагогического сопровождения цикличен и предусматривает последовательную реализацию четырех этапов:

мотивационно-диагностического, проектировочно-вариативного, исследовательского и рефлексивно-аналитического.

Первый этап – мотивационно-диагностический – предполагает первичную экспертизу всех компонентов, составляющих основу психолого-педагогического сопровождения. К таким компонентам следует отнести: оценку имеющихся ресурсов образовательной организации для запуска инклюзивных процессов, включая прогноз количества студентов с ОВЗ и инвалидов, которое в целом способно принять образовательная организация.

На втором – проектировочно-вариативном – этапе осуществляются определение целевых ориентиров комплексного психолого-педагогического сопровождения в рамках разрабатываемой здесь же индивидуальной образовательной программы, построение индивидуальной образовательной траектории.

На третьем – исследовательском – этапе совершаются реальные действия всех субъектов инклюзивной образовательной среды по осуществлению программы психолого-педагогического сопровождения (студент, педагог, родители, тьютор, педагог-психолог и др.) в соответствии с прописанными в индивидуальной образовательной программе направлениями деятельности специалистов сопровождения, методами и формами.

На заключительном – рефлексивно-аналитическом – этапе происходит, как это следует из самого его названия, анализ эффективности деятельности всех субъектов инклюзивной образовательной среды и оценка эффективности сопровождения студента в целом во всех аспектах.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ и инвалидов в вузе также должно включать в себя работу (консультирование и информирование) по вопросам трудоустройства: предоставление информации о рабочих местах, которые предлагают образовательной организации работодателя, о производственных запросах работодателей, о возможности адаптации к предъявляемым в организации требованиям, о возможностях продвижения по профессии для того, чтобы обучающийся принимал надлежащее решение на основе собственных познаний и с собственной ответственностью; предоставление информации о службе занятости, ее задачах и возможностях, ознакомление обучающихся с адресами, памятками, брошюрами службы занятости [3].

Технологии психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов с ОВЗ и инвалидов в процес-

се инклюзивного обучения в образовательной организации строятся следующим образом:

- анализ целей, задач и функций продуктивного выполнения конкретной профессиональной деятельности с учетом перспектив профессионального становления студента с ОВЗ и инвалида;
- разработка прогностической (проспектированной) программы и составление прогнозных моделей деятельности и моделей личности специалиста;
- подбор диагностических методик профессионализации студентов с ОВЗ и инвалидов;
- отбор и конструирование психотехнологий развития профессионально-психологического потенциала студентов с ОВЗ и инвалидов, необходимого для эффективного выполнения труда;
- организация психологического содействия в преодолении трудностей объективного и субъективного характера, решении сложных конфликтных ситуаций, установлении эмоционально благополучных взаимоотношений, преодолении блокаторов профессиональной деятельности и др.;
- организация поддерживающей среды через координацию совместных усилий администрации, психологической службы, преподавателей, учебно-методического персонала образовательной организации;
- подготовка обоснованных предложений по профессиональному развитию студента с ОВЗ и инвалида.

К общим, универсальным, функциям деятельности специалиста по психолого-педагогическому сопровождению реабилитации студентов с ОВЗ относятся следующие:

- **Формирующая:** осуществляется на основе биологических и социальных закономерностей становления личности. В основе формирования личности лежат наследственные качества, предопределяющие индивидуальные физические и психические свойства. Дополняют формирующее воздействие на личность социальные факторы, обстановка в семье, установки на сбережение и умножение здоровья как базы функционирования личности в обществе, природной среде.
- **Информативно-коммуникативная:** обеспечивает трансляцию опыта ведения здорового образа жизни, преемственность традиций, ценностных ориентаций, формирующих бережное отношение к индивидуальному здоровью, ценности каждой человеческой жизни.
- **Диагностическая:** заключается в мониторинге состояния здоровья студента с ОВЗ на основе прогностического контроля, что позволяет соизмерить усилия и направленность действий специали-

ста по психолого-педагогическому сопровождению, обеспечивает инструментально выверенный анализ предпосылок и факторов перспективного развития педагогического процесса, индивидуальное прохождение образовательного маршрута каждым индивидом.

- **Адаптивная:** просветительская и обучающая деятельность специалиста по психолого-педагогическому сопровождению, направленная на здоровотворчество, здоровый образ жизни, оптимизирование эмоционального и психического состояния пациента и повышение устойчивости к различного рода стрессогенным факторам природной и социальной среды.
- **Рефлексивная:** заключается в переосмыслении предшествующего личностного опыта студента с ОВЗ и инвалида, в сохранении и преумножении здоровья, что позволяет соизмерить реально достигнутые результаты с перспективами.
- **Интегративная:** объединяет жизненный опыт, различные научные концепции и системы, направляя их по пути сохранения здоровья.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение абитуриента и студента с ОВЗ и инвалида как будущего специалиста направлено на то, чтобы помочь личности реализовать себя в результате выработки индивидуального стиля деятельности, обеспечить удовлетворенность учебной деятельностью, помочь профессионально самоактуализироваться.

Литература:

1. Данилова З.Г. Педагогическое сопровождение адаптации детей-сирот и учащихся колледжа с ОВЗ к осуществлению выбора в профессиональном обучении. – М.: Изд-во «Русимпо», 2015. – 132 с.
2. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий; Под ред. Б.Б. Айсмонтаса: Учеб. пособ. для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с инвалидностью и ОВЗ. – М.: МГППУ, 2015.
3. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособ.; Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.

КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Кречетова Е.М.; Высоцкая М.В.,

*МБУ «Управление образования Исполнительного комитета
Нижнекамского муниципального района», г. Нижнекамск, Россия;
МБОУ «Камскополянская средняя общеобразовательная школа № 1»
Нижнекамского муниципального района Республики Татарстан,
пгт. Камские Поляны, Россия*

Кинезиология – наука о развитии умственных способностей через определенные двигательные упражнения. Они позволяют улучшить работу головного мозга, отвечающего за развитие психических процессов и интеллекта. Развитие интеллекта напрямую зависит от сформированности полушарий головного мозга, их взаимодействий.

Применение кинезиологических упражнений позволяет улучшить у обучающихся память, речь, пространственные представления, внимание, мелкую и крупную моторику, повысить работоспособность, снизить утомляемость.

Продолжительность занятий зависит от возраста и может составлять от 5 до 35 минут в день. Занятия проводятся ежедневно. Упражнения улучшают мыслительную деятельность, повышают устойчивость внимания, способствуют улучшению запоминания, облегчают процесс письма.

1. Колючко. Вначале упражнение выполняется каждой рукой отдельно, а затем двумя руками вместе. Поочередно перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо большой палец с указательным, последовательно со средним и т.д. Упражнение выполняется в прямом (от указательного к мизинцу) и в обратном (от мизинца к указательному) порядке.

2. Кулак – ребро – ладонь. Выполняется правой рукой, потом – левой, затем двумя руками вместе. При затруднении движения сопровождаются соответствующими словами вслух или про себя. Ладонь на плоскости, сжатая в кулак, ладонь ребром на плоскости стола, распрямленная ладонь на плоскости стола. Три положения руки на плоскости стола последовательно сменяют друг друга. Количество повторений – 8-10 раз.

3. Лезгинка. Левую руку сжать в кулак, отставив большой палец в сторону, кулак развернут пальцами к себе. Правая рука прямой ладонью, направленной вниз, касается мизинца левой руки. Потом

одновременно меняется положение рук. Повтор 6-8 раз. Повышение скорости выполнения усиливает эффект.

4. Зеркальное рисование. Положить на стол чистый лист бумаги. Взять в обе руки по карандашу или фломастеру, рисовать одновременно двумя руками зеркально симметричные рисунки, буквы. При выполнении этого упражнения расслабляются глаза и руки, увеличивается эффективность работы всего мозга.

5. Ухо – нос.левой рукой взяться за кончик носа, а правой – за противоположное ухо. Одновременно отпустить ухо и нос, хлопнуть в ладоши, поменять положение рук с точностью «до наоборот».

6. Змейка. Скрестить руки ладонями друг к другу, сцепить пальцы в замок, вывернуть руки к себе, двигать пальцем, который укажет педагог. Палец должен двигаться точно и четко, не допуская синкинезий. Прикасаться к пальцу нельзя, задание дается словесно. Последовательно в упражнении участвуют пальцы обеих рук.

Физминутки

1. Массаж ушных раковин. Массировать мочки ушей, а затем всю ушную раковину снизу вверх (8-10 раз). В конце упражнения растереть уши руками.

2. Перекрестные движения. Правая рука впереди, левая нога сзади, затем в прыжке сменить положения руки и ноги. (8-10 раз).

3. Качание головой. Глубоко дышать, расправить плечи, закрыть глаза, опустить голову вперед и медленно раскачивать ее из стороны в сторону (6-8 раз).

4. Горизонтальная восьмерка. Нарисовать в воздухе в горизонтальной плоскости 3 раза одной рукой, потом – другой, а затем обеими руками вместе.

5. Симметричные рисунки. Рисовать в воздухе обеими руками линии, геометрические фигуры, цифры, буквы, слова и т.д.

6. Медвежий покачивания. Встать, ноги на ширине плеч, медленно раскачиваться в стороны телом, потом подключить руки.

7. Поза скручивания. Сесть на стул боком. Ноги вместе, бедро прижато к спинке. Правой рукой держаться за правую сторону спинки стула, а левой – за левую. Медленно на выдохе поворачивать верхнюю часть туловища так, чтобы грудь оказалась против спинки стула. Остаться в этом положении 5-10 сек. Выполнить то же самое в другую сторону.

8. Дыхательная гимнастика. Выполнять ритмичные вдохи и выдохи: вдох в 2 раза короче выдоха.

9. Гимнастика для глаз. Нарисовать плакат-схему зрительных траекторий в максимально возможную величину (лист ватмана, по-

толок, стена и т.д.). На ней с помощью специальных стрелок указаны основные направления, по которым должен двигаться взгляд в процессе выполнения упражнения: вверх – вниз, вправо – влево, по часовой стрелке и против нее, по траектории восьмерки. Каждая траектория имеет свой цвет: внешний овал – красный, внутренний овал, отстоящий от внешнего на 6 см, – голубой, нарисованная внутри восьмерка – зеленого цвета. Упражнение выполняется стоя.

Физминутки

1. Встать, держась руками за спинку стула, одну ногу выставить вперед, делать выпады на колено выставленной вперед ноги. Нога, расположенная сзади, должна быть прямой. Корпус держать прямо. Повторить то же с другой ноги.

2. Сесть, положить лодыжку на другое колено, противоположную руку положить на лодыжку согнутой ноги. Другую руку положить на икроножную мышцу согнутой ноги, сгибать и разгибать стопу. Повторить это же упражнение другой ногой.

3. Сесть на стул прямо, руки положить на стол ладонями вниз, плечи развернуть и расслабить, делать круговые движения головой по направлению к грудной клетке.

4. Сесть на стул, руками держаться за сидение. Подняв ноги вместе, делать ими круговые движения по 4 раза в каждую сторону.

5. Сесть, вытянув ноги и скрестив их. Кисти рук развернуть ладонями в стороны и переплести пальцы в замок на уровне груди, удобно вывернув их. Расслабиться, закрыть глаза и глубоко подышать.

Каждое упражнение выполняется 15-30 сек.

В результате выполнения упражнений улучшается память, развиваются математические способности, повышаются интеллектуальные возможности, активизируется работа головного мозга.

1. Оттянуть уши вперед, затем назад, медленно считая до 10-ти. Начинать с открытыми глазами, продолжать – с закрытыми.

2. Одну минуту массировать щеки круговыми движениями пальцев. Потом двумя пальцами рисовать круги на подбородке и лбу, считая до 30-ти.

3. Массировать нос подушечками указательных пальцев, нажимая на кожу от основания ноздрей 20 раз.

4. Открыть рот и нижней челюстью делать резкие движения слева направо, потом наоборот – 10 раз.

Физминутки

1. Рисующий слон. Встать или сесть в позу слона, слегка подогнув колени, наклониться головой к плечу, вытянуть руку вперед

и рисовать то, что видите, большими мазками. Потом повторить другой рукой.

2. Покачивания головой. С силой обхватить левое плечо правой рукой, головой медленно пересекать среднюю линию тела, поворачивая налево, потом направо. Повторить то же другой рукой.

3. Вращение шеи. Поворачивать голову медленно из стороны в сторону, дыхание свободное. Подбородок опущен как можно ниже, плечи расслаблены. Сначала повороты головы совершаются при поднятых плечах, затем – при опущенных. Вращать головой, не закрывая глаз, потом – закрывая их.

4. Сесть на стул, ноги вытянуть вперед, скрестив их. Делать наклоны вперед, доставая руками пальцы ног, наклонив голову вперед. Следить за дыханием: выдох при наклоне, вдох при подъеме. Повторить упражнение 3 раза и изменить положение ног.

Упражнения для координации глаз и рук

Улучшают навыки чтения и письма, способности визуального различения, координацию тела. Тренируют двигательные навыки, стимулируют восприятие пространства, улучшают чувство центрирования.

1. Восьмерка. Закрыть глаза. Пальцами одной руки провести перед глазами продольную восьмерку, следуя закрытыми глазами за движениями пальцев. Продолжать рисование восьмерок, увеличивая их размеры.

2. Восьмерки локтями. Стоя, развести ноги на ширину плеч, слегка согнув их в коленях. Нарисовать половину восьмерки правым локтем, глаза следят за движением локтя. Прodelать то же самое с левой стороной.

3. Крылья. Встать ноги на ширине плеч, колени расслаблены, потрясти руками и согнуть локти. Нарисовать восьмерку сразу двумя руками, сначала вперед, лежащую перпендикулярно телу, потом стоящую параллельно ему. Подбородок поворачивается вместе с движениями рук (4-5 раз). Затем опустить руки свободно свисать вниз, наклониться вперед, встав на носки, сделать выдох, выпрямляясь на выдохе.

4. Обхватить левой рукой запястье правой руки и делать массирующие движения 10-15 раз. Повторить то же самое правой рукой.

5. Приставить ладони рук друг к другу на уровне глаз. Носом прочертить линию от одной ладони по руке к плечу, потом в воздухе начертить окружность. Затем по другой ладони провести носом линию к другому плечу и завершить рисунок окружностью в воздухе (6 раз).

Основным требованием к квалифицированному использованию специальных кинезиологических комплексов является точное выполнение движений и приемов. Желательно, чтобы каждый ученик почувствовал и осознал изменения, происходящие с ним. Кинезиологические занятия дают как немедленный, так и кумулятивный (накапливающийся) эффект для повышения умственной работоспособности и оптимизации интеллектуальных процессов. Занятия должны проводиться в эмоционально комфортной обстановке, если есть возможность – под спокойную музыку. Занятия, проходящие в ситуации стресса, не имеют своего воздействия. С каждым днем задания могут усложняться, объем заданий увеличиваться, наращиваться темп выполнения заданий. Многие упражнения направлены на развитие одновременно физических и психофизиологических качеств, на сохранение здоровья детей и профилактику отклонений в развитии.

**РЕСУРСЫ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА
В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ЦЕНТРА
РЕЧЕВОГО И ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ «РЕЧЬ»**

Креницына Г.М., Малярчук Н.Н.,

*Негосударственный Центр речевого и познавательного развития
«Речь»; ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г. Тюмень, Россия*

В настоящее время российская общественность и педагогическое сообщество активно вовлечены в обсуждение проблем и идей инклюзивного образования, нашедших отражение в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», Национальной стратегии действий в интересах детей 2012-2017, в Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.

Между тем, в стране уже много лет функционируют на региональном уровне очаги социального партнерства в инклюзивном пространстве, сложившиеся на основе уникальных классических советских и российских дефектологических научно-практических исследований. Например, в г. Тюмень – Центр речевого и познавательного развития «Речь» (далее – ЦРиПР «Речь»); руководитель – канд. пед. наук Г.М. Креницына). Десятилетнее существование Центра

свидетельствует об инклюзивном характере направлений его деятельности в качестве ресурсного центра по подготовке детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к инклюзии в общеобразовательное пространство.

На начальных этапах деятельности сотрудники ЦРиПР «Речь» позиционировали себя как специалисты, работающие с детьми с нарушениями речи. Но уже с первых дней функционирования ЦРиПР «Речь» за помощью к специалистам стали обращаться родители с детьми, имеющими разные отклонения в развитии, при этом ведущей проблемой для родителей являлось нарушение речи у их ребенка.

Многолетний качественно-количественный анализ состава пациентов, получивших логопедическую помощь в ЦРиПР «Речь», свидетельствует о широком спектре нарушений в развитии детей с ОВЗ, обращающихся в ЦРиПР «Речь».

В частности, это были дети с нарушениями речи, дети с умственной отсталостью, дети с ЗПР, дети с РАС (расстройства аутистического спектра), дети с нарушениями слуха, дети с нарушениями зрения, дети с СДВГ (с синдромом дефицитарности внимания и гиперактивностью), дети с трудностями формирования школьных навыков и др.

В целом за весь период существования ЦРиПР «Речь» из общего количества детей 31,9% составили дети-инвалиды по психоречевым, сенсорным и двигательным нарушениям (табл. 1).

Таблица 1
Особенности детей с ОВЗ, посещающих ЦРиПР «Речь»

№	Нозологическая единица	%
1.	Дети с нарушениями речи	42,3
2.	Дети с умственной отсталостью	10,2
3.	Дети с ЗПР	11,6
4.	Дети с РАС	4,1
5.	Дети с нарушениями слуха	3,7
6.	Дети с нарушениями зрения	1,2
7.	Дети с СДВГ	8,2
8.	Дети с ДЦП	2,1
9.	Дети с нарушениями чтения и письма	15,7
10.	С нарушениями поведения	0,9
11.	Дети-инвалиды по психоречевым, сенсорным и двигательным нарушениям. (из всего количества детей)	31,9

Направления деятельности ЦРиПР «Речь» разнообразны: занятия по сенсо-моторному развитию детей от 0 до 18 лет; индивидуальные и групповые коррекционные занятия; логопедическая ритмика.

Особенностью работы ЦРиПР «Речь» является то, что ранняя логопедическая коррекция задержки речевого развития детей от 1,5 лет и до 3 лет проводится в групповой форме, затем дети (по необходимости) переводятся на индивидуальные формы работы. После индивидуальной коррекции ребенок переводится на групповую работу в Академию юных гениев (для детей 4-6 лет). Обучение детей в этих группах имеет огромное значение. Именно здесь осуществляется инклюзия всех групп детей с ОВЗ в одно образовательное пространство. Отметим один немаловажный факт: занятия планируются на основе стандарта дошкольного образования в РФ и проводятся с учетом индивидуальных особенностей детей с ОВЗ, которые затем идут в общеобразовательную школу. Именно эта сложившаяся модель позволяет оценивать работу ЦРиПР «Речь» как деятельность ресурсного Центра по подготовке детей с ОВЗ к инклюзивному образованию.

Перед коллективом дефектологов, логопедов, специальных психологов ЦРиПР «Речь» изначально встала задача проведения дифференциальной диагностики нарушений в развитии на основе выявления первичного механизма нарушения и разработки индивидуальных коррекционно-развивающих программ.

Такая работа не могла быть эффективно реализована без научного сопровождения со стороны профессорско-преподавательского состава кафедры дефектологии Института психологии и педагогики ТюмГУ, с которой у сотрудников Центра сложилось взаимовыгодное научно-практическое сотрудничество. На базе ЦРиПР «Речь» проведено и защищено диссертационное исследование по теме «Педагогическая технология формирования самоконтроля речевой деятельности у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии» [2]. Именно результаты данного исследования явились базой для разработки всех последующих коррекционно-развивающих программ, реализуемых ЦРиПР «Речь» [3].

По заявке со стороны администрации ТюмГУ ЦРиПР «Речь» является площадкой (своего рода «полигоном») для осуществления научно-практических исследований студентов, по результатам которых осуществляется защита выпускных квалификационных работ студентов-логопедов. Разрабатываемые дипломниками новые технологии коррекции логопедических и дефектологических нарушений, прежде всего, апробируются, а в дальнейшем и внедряются в коррекционную работу ЦРиПР «Речь».

Многие из студенческих исследований дали начало новым направлениям работы Центра, таким как: «Формирование социальных коммуникативных навыков у детей с РАС», «Преодоление акустико-гностической недостаточности у школьников с нарушениями письма и чтения», «Формирование познавательных операций у детей с интеллектуальными нарушениями», «Дифференциальный подход в диагностике и коррекции сенсомоторной алалии и умственной отсталости».

На базе центра в 2015 г. зародилось студенческое волонтерское движение. Студенты направления «Специальное (дефектологическое) образование» (ИПиП ТюмГУ) из сообщества «Логопед-волонтер» проводят активную волонтерскую работу по индивидуальному сопровождению детей с ОВЗ на занятиях логопедов и дефектологов, в игровой и предметно-практической деятельности.

Непременным условием нахождения детей в ЦРиПР «Речь» является медицинское сопровождение. Оно осуществляется на основе сетевого взаимодействия с государственными и негосударственными учреждениями здравоохранения. Наблюдение и лечение невролога, психиатра, педиатра, эндокринолога, ортопеда, сурдолога, офтальмолога, остеопата в условиях участковых поликлиник, реабилитационных центров Тюменской области «Пышма», «Родник», «Надежда» являются неотъемлемыми этапами коррекции отклонений в развитии детей, обращающихся в ЦРиПР «Речь».

Прочные связи у сотрудников Центра сложились с городским и областным ПМПК (психолого-медико-педагогическая комиссия) и МСЭ (медико-социальная экспертиза): специалистами ЦРиПР «Речь» дети направляются на ПМПК и МСЭ, а по заключениям специалистов данных организаций проводятся реабилитационные мероприятия в условиях Центра.

Сложные социально-экономические условия обозначили категорию семей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях. Для предоставления коррекционной помощи детям из этих семей была разработана программа «Круг доверия». Она реализуется силами сотрудников ЦРиПР «Речь» и Центра «Семья» Департамента социального развития администрации Тюменской области на основе обозначенного Президентом России В.В. Путиным частно-государственного партнерства. Особо отметим, что реализация программы «Круг доверия» стала возможной только при поддержке депутата областной Думы В.Ю. Пискайкина.

С 2014 г. надежным социальным партнером Центра является Международный компетентностный центр инклюзивного образова-

ния (МКЦИО). Он был создан в рамках реализации международного проекта «Подготовка и повышение квалификации педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» в структуре Института психологии и педагогики ТюмГУ. Основная цель деятельности Центра – создание в рамках международного консорциума многоуровневой системы подготовки повышения квалификации педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями [1; 5].

Сотрудничество ЦРиПР «Речь» и МКЦИО многолико:

- разработка основных и дополнительных образовательных программ для педагогов региона, повышение квалификации педагогов и образовательных менеджеров региона в области инклюзивного образования;
- консультирование педагогов по проблемам взаимодействия с лицами с ОВЗ;
- консультирование студентов с ограниченными возможностями по разработке индивидуальных планов обучения и образовательных маршрутов;
- создание условий для обучения лиц с ограниченными возможностями;
- проведение исследований специфических потребностей различных групп детей и населения;
- проведение видеоконференций, онлайн-семинаров, мастерских, «круглых столов» по проблемам инклюзивного образования [4; 6].

Заключение

Негосударственный центр речевого и познавательного развития «Речь» (г. Тюмень) выступает в качестве:

- ресурсного центра по подготовке детей с ОВЗ к инклюзии в общеобразовательное пространство;
- научно-исследовательской площадки по вопросам дефектологии и логопедии;
- базы практико-ориентированной деятельности студентов;
- социального партнера для обмена опытом среди регионально-образовательного сообщества по проблемам инклюзии лиц с ОВЗ.

Литература:

1. Волосникова Л.М. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования / Л.М. Волосникова, В.М. Чимаров, Н.Н. Малярчук // Валеология. – 2015. – № 1. – С. 37-42.
2. Криницина Г.М. Педагогическая технология формирования самоконтроля речевой деятельности как одно из средств преодоле-

ния общего недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009.

3. Криницина Г.М. Исследование фонематического самоконтроля у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии / Г.М. Криницина // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи: Материалы Междунар. научно-практич. конф. научных работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров, молодых ученых, аспирантов и магистрантов, 21 марта 2013 г., г. Екатеринбург / Урал. гос. пед. ун-т; Науч. ред. И.А. Филатова, А.П. Маршалкин. – Екатеринбург, 2013. – Ч. 1. – С. 204-211.

4. Малярчук Н.Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования/ Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // Вестник Тюменск. гос. ун-та. – Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – № 4. – Т. 1. – С. 251-267.

5. Малярчук Н.Н. Курсы повышения квалификации как форма подготовки педагогов в свете требований профессионального стандарта / Подготовка педагога новой формации в системе университетского образования: проблемы, практический опыт и перспективы: Материалы Всероссийск. научно-практич. конф. с междунар. участием / Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова. – Тюмень: Изд-во Тюменск. гос. ун-та, 2015. – С. 72-80.

6. <http://www.utmn.ru/obrazovanie/dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie/tsentr-inklyuzivnogo-obrazovaniya/>

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Крылова О.П., педагог-психолог,
МБОУ «СОШ № 25» г. Абакан, Республика Хакасия*

Лучший подарок, который мы можем сделать ребенку, – это не столько любить его, сколько научить его любить самого себя.

Жак Саломе

В настоящее время в России начинают активно складываться региональные модели инклюзивной практики обучения, при которой дети с особыми образовательными потребностями включаются в

общеобразовательный процесс. У детей появилась возможность обучаться в общеобразовательных школах, несмотря на их физические и психические особенности.

У детей с ограниченными возможностями здоровья и у детей-инвалидов часто наблюдаются заниженная самооценка, тревожность, они не уверены в себе и в своих силах. Задача инклюзивной практики – научить ребенка любить самого себя таким, какой он есть, помочь раскрыть в ребенке его потенциальные возможности, восполнить дефицит общения со сверстниками.

В нашей школе созданы необходимые условия для развития личности каждого ребенка, раскрывающие его внутренние возможности и резервы, где организована коррекционно-развивающая, реабилитационная среда, обеспечивающая удовлетворение образовательных потребностей ребенка с ОВЗ.

Изоляция детей с ОВЗ в условиях специализированных образовательных учреждений отрицательно воздействует на разные стороны их психического и личностного развития. Задача системы образования состоит в создании образовательного пространства, соответствующего различным потребностям всех обучаемых. Для того чтобы включение (инклюзия) стало успешным, должна измениться сама среда, в которой находится ребенок с ограниченными возможностями здоровья. В нашей школе для каждого ребенка с ОВЗ предусмотрены адаптированная учебная программа, планы, методы и формы обучения. Организован индивидуальный режим обучения, так как у таких детей наблюдается высокая утомляемость. В начальных классах в структуре каждого урока предусмотрено проведение динамических пауз.

К детям с ОВЗ обязательно осуществляется индивидуальный подход на уроках, который выражается в организации учебного места; дифференцированных заданий на доске; наличии карточек, дублирующих словесные инструкции учителя, необходимого оборудования и пр.

Организация учебного процесса для детей с ОВЗ предполагает взаимодействие учителя, психолога, дефектолога, логопеда, соцпедагога. Специалистами специально организованы занятия по коммуникативному развитию, психотерапевтические занятия, занятия на развитие речи и познавательных способностей.

Таким образом, адаптация детей с ОВЗ к обучению средствами инклюзивного образования будет эффективной, если обеспечить психологические условия: психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ, оказание научно-методической поддержки педа-

гогам, психолого-педагогическая поддержка родителей. Немаловажным показателем адаптации ребенка с ОВЗ в общеобразовательной школе являются толерантность, инклюзивная культура у всех участников образовательного процесса, осознание того, что инклюзивное образование – это реализация права на образование каждого человека.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Кудрина Е.А.,

*МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10
им. Е.И. Зеленко», г. Курск, Россия*

Детские годы оказывают огромное влияние на жизнь каждого человека. От того, в каких условиях находится ребенок с самого раннего возраста, во многом зависит его будущее. Развитие человека, формирование его личности зависят от благотворного влияния семьи, от стремления родителей познать особенности развития детей в каждом возрастном периоде, от желания изучить своего ребенка, от умения направить процесс формирования его личности.

С введением в образовательный процесс ФГОС второго поколения наиболее актуальным становится обучение детей с особыми образовательными потребностями. Лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных, прежде всего, на детей с целью удовлетворения этих потребностей. Обычные школы с такой инклюзивной ориентацией исключают 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.

Я хочу рассказать вам об одном из моих учеников – Руслане Голове. Этот ребенок был лишен родительской любви и заботы с самого рождения, так как родился с диагнозом ДЦП. Но, к счастью, в октябре 2009 г. Руслана усыновила замечательная женщина, воспитавшая 3-х детей, которая полюбила его, занялась его здоровьем, воспитанием, обучением.

Мальчик, прикованный к инвалидной коляске, с низким уровнем развития, не умеющий читать и писать, с маленьким словарным запасом, замкнутый в себе – именно таким был Руслан, когда Елена Джемсовна усыновила его.

Прошло 11 месяцев... После многочисленных операций по наращиванию мышц на руках и ногах Руслан ходит своими ножками, пишет, держа ручку двумя руками, владеет компьютером (печатает текст, играет в игры как все дети, находит нужную информацию, используя Интернет), усваивает школьную программу, много читает, любит слушать аудиозаписи рассказов, сказок, отлично пересказывает их, хорошо рисует и изучает английский язык.

Сейчас Руслан вместе с мамой, сестрами и братьями живет в Манчестере. Он обучается в двух школах: английской (причем обучение ведется только на английском языке) и у нас, в Курске, во вновь созданном в 2010 г. Областном бюджетном образовательном учреждении «Новые технологии» (дистанционное обучение), деятельность которого направлена на развитие дистанционного образования детей, которые в силу своих индивидуальных особенностей и здоровья не могут посещать школу и нуждаются в обучении на дому, и организацию повышения квалификации работников ОУ города.

Для этого дополнительно были оборудованы специальные классы в образовательных учреждениях города, ставшие базовыми площадками.

Конечно, **процесс обучения** любого ребенка в школьном возрасте должен осуществляться очно, в коллективе, под контролем педагогов, при «живом» общении учителя с учеником, но мы прекрасно понимаем, что у **ребенка с ОВЗ** в школе возникнут осложнения, связанные с его психологическим и физическим состоянием:

- стеснение в кругу сверстников;
- чувство психологического дискомфорта;
- трудности с физическим перемещением из кабинета в кабинет и пр.

Кроме того, не секрет, что некоторые **школы** не хотят желанием принимать на учебу таких детей. У детей с особыми образовательными потребностями возникают определенные сложности в обретении статуса ученика, во взаимоотношениях со сверстниками и окружающим миром. Во многом это зависит от взрослых, организующих их режим жизни. Поэтому востребованность дистанционных образовательных технологий существенно возрастает:

- Дистанционное образование становится реальной возможностью для обучения в индивидуальном режиме независимо от места и времени.

- Это отличная возможность получить образование по индивидуальной траектории.

- Они позволяют организовать доступность качественного обучения в удобном режиме для обучающихся.

Системное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), технологий дистанционного обучения – эффективное решение проблемы образования и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дистанционное обучение обладает рядом качеств, которые делают его весьма эффективным при работе с детьми с ОВЗ. Главным образом, эффективность достигается за счет индивидуализации обучения:

- Каждый ребенок занимается по удобному для него расписанию и в удобном для него темпе.

- Каждый может учиться столько, сколько ему лично необходимо для освоения той или иной дисциплины.

Дистанционное образование, несомненно, имеет свои преимущества перед традиционными формами обучения. Оно решает психологические проблемы учащегося, снимает временные и пространственные ограничения, проблемы удаленности от учебных заведений, помогает учиться людям с физическими недостатками, имеющими индивидуальные черты и неординарные особенности, расширяет коммуникативную сферу учеников и педагогов.

Преимущество дистанционного обучения:

- более высокая адаптивность к уровню базовой подготовки и способностям обучаемых, здоровью, месту жительства и т.д. и, соответственно, лучшие возможности для ускорения процесса получения образования и повышения качества обучения;

- повышение качества образовательного процесса за счет ориентации на использование автоматизированных обучающихся и тестирующих систем, заданий для самоконтроля и т.д.;

- оперативное обновление методического обеспечения учебного процесса, так как содержание методических материалов на электронных носителях легче поддерживать в актуальном состоянии;

- возможность пройти обучение и аттестацию быстро, в сжатые сроки или, наоборот, отсрочить аттестацию, то есть лучше, разумнее планировать свое время;

- возможность одновременно заниматься по нескольким специальностям в разных учебных заведениях;

– повышение творческого и интеллектуального потенциала обучающихся за счет самоорганизации, стремления к знаниям, умения взаимодействовать с компьютерной техникой и самостоятельно принимать ответственные решения;

– ярко выраженная практичность обучения (обучающиеся могут напрямую общаться с конкретным преподавателем и задавать вопросы о том, что интересует больше всего их самих).

Итак, преимущества дистанционного обучения очевидны – это:

- индивидуализация;
- гибкость;
- адаптивность обучения.

При дистанционном обучении учитель ведет «за руку» каждого ученика. Специальная учебная среда позволяет прокомментировать каждую работу ученика, дать рекомендации по исправлению ошибки – работать с каждым ребенком до полного решения учебной задачи. Важной особенностью специальной учебной среды является то, что она создает и хранит отчеты о деятельности в портфолио каждого ребенка: все его работы, все оценки в электронном дневнике и электронном журнале, комментарии учителя. Актуальность внедрения дистанционных форм обучения при работе с детьми, имеющими значительные отклонения в состоянии здоровья, не нуждается в особых комментариях, ведь это, по существу, едва ли не единственный способ вернуть их к полноценной творческой жизни, помочь им самореализоваться в сложных социальных условиях. Но следует отметить, что при всех явных достоинствах важнейшим условием успешности дистанционного обучения ребенка с ОВЗ является принятие и поддержка родителями данного вида обучения. Необходимо, чтобы родители не только владели компьютерной грамотностью и могли помочь ребенку технически организовать учебный процесс, но и, что наиболее важно, были мотивированы на результаты дистанционного образования своего ребенка. К сожалению, многие родители не считают целесообразным такое обучение, не видят его практического применения в будущем своего ребенка. Как следствие, незаинтересованность родителей снижает эффективность дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для семьи, воспитывающей «особого» ребенка, важнейшими функциями являются: коррекционно-развивающая, компенсирующая и реабилитационная, цель которых восстановление психофизического и социального статуса ребенка, достижение им материальной независимости и социальной адаптации.

ТВОРЧЕСТВО КАК МЕТОД СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Кузьмичева К.Г., педагог дополнительного образования,
МБОУ «Школа № 78», г. Казань, Россия*

Одной из важных тенденций государственной политики в области образования является особое внимание к детям с ограниченными возможностями здоровья. Обозначена необходимость создания условий «для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья». В работе с детьми, имеющими жизненное ограничение, большое значение приобретает социальная реабилитация, целью которой являются раскрытие и реализация творческого потенциала ребенка, формирование личности, способной адаптироваться в условиях изменяющейся социальной среды. Развитие художественных творческих способностей происходит на уроках изобразительного искусства, на уроках пения и музыки проявляются музыкальные способности, с видами прикладного искусства и декора знакомят детей уроки труда. Творческие способности у детей развиваются довольно быстро и легко, но для этого необходимо, чтобы родители и преподаватели помогали и поддерживали интерес в их развитии. Литературно-творческие способности у детей развивает театральная деятельность, что также помогает в общении со сверстниками чувствовать себя уверенно. Если ребенок занимается изобразительным искусством, то он может развить художественные способности, что поможет найти свою индивидуальность, а это, безусловно, положительно влияет на общение с людьми и на позитивное восприятие мира. В процессе творческой деятельности совместно с педагогами и родителями ребенок с нарушениями в развитии стремится творить, общаться, делиться своими достижениями со сверстниками и родителями. Расширяются его социальные контакты, преодолеваются психологические барьеры, расширяются возможности взаимопонимания между здоровыми детьми и детьми с ОВЗ. И, как следствие, происходит улучшение психологического климата в семье. Чем раньше ребенок приобщится к творчеству, тем интереснее будет его жизнь. Особенно ребенку важно попробовать себя в разных видах деятельности: техническое моделирование, декоративно-прикладное искусство, народные промыслы и пр. Это поможет ему в дальнейшем правильно выбрать профессию, стать полезным обществу, получать радость от своего труда. Для такого человека творчество

станет образом жизни. В процессе творческого самовыражения легко формируются необходимые навыки, позволяющие ребенку легче адаптироваться к требованиям социальной среды. Очень часто дети с ограниченными возможностями безграничны в своих талантах. Это особенные дети, но все же дети, которые так же, как и здоровые дети, имеют право на обучение, развитие, творческую самореализацию. Для детей, обучающихся в коррекционных классах школы № 78, при Реабилитационном центре для детей и подростков с ограниченными возможностями «Солнечный» созданы условия для занятий творчеством, и они могут проявлять свои способности на различных конкурсах мастерства, фестивалях, праздниках. А для меня как для педагога, учителя, реабилитолога большое счастье сознавать, что я сумела организовать процесс адаптации для моих воспитанников посредством развития их индивидуально-творческого потенциала. Детям с ограниченными возможностями очень важно сознавать, что они не оторваны от общества, они хотят, они могут быть полезными и нужными. В нашем центре проводится много массовых мероприятий, акций, школьных конференций совместно с учениками, не имеющими отклонений здоровья. И ребята понимают, ощущают свою причастность к значимым событиям. Мы много организуем сами и участвуем в различных благотворительных выставках, ярмарках, конкурсах, где представлены изделия наших учеников. То есть востребованность любого изделия – это востребованность личности самого ребенка.

Работы воспитанников студии прикладного творчества «Алтын куллар» стали призерами, дипломантами и победителями конкурсов, выставок городского, республиканского и международного уровней. Участие в выставках способствует развитию у детей чувства своей социальной значимости. Ребенку очень важно видеть и знать, что его творческая деятельность нужна другим людям. А для меня как для педагога наряду с решением образовательных и воспитательных задач особо ценно еще и то, что работы моих воспитанников оцениваются на выставках различного уровня наравне с изделиями детей, не имеющими отклонения в здоровье. Создание условий для достижения учащимися необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей – создание условий для многогранного развития и социализации каждого учащегося в свободное от учебы время. Создание воспитывающей среды, обеспечивающей активизацию социальных, интеллектуальных интересов учащихся в свободное время, развитие здоровой, творчески растущей личности со сформированной

гражданской ответственностью и правовым самосознанием, подготовленной к жизнедеятельности в новых условиях, способной на социально значимую практическую деятельность, реализацию добровольческих инициатив. Работа по развитию творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья трудна, но богата развивающими идеями не только для обучающихся, но и для педагога. Нужно постоянно помнить, что каждый ребенок должен иметь возможность получить такое образование, которое позволит ему достичь максимально возможного для него уровня развития. Все дети рождаются со своими природными задатками, талантами и возможностями. Перед педагогом стоит задача – раскрыть природные способности ребенка, помочь ему познать мир своим путем. Положительные результаты, достигнутые в ходе работы с детьми, убеждают в том, что начатая деятельность востребована обществом, необходима и значима для интеллектуального и творческого развития личности и требует своего продолжения на следующих ступенях образования. Таким образом, поддержать и развить индивидуальность ребенка, не растерять, не затормозить рост его способностей – это особо важная задача обучения таких детей.

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: Монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; Под общ. ред. Н.В. Лалетина; Сиб. федер. ун-т; Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. – Красноярск, 2013. – С. 71-95.
2. Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проективной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М., 2010.
3. Банч Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе. – М.: Прометей, 2005.

РОЛЬ И ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ РЕБЕНКА С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кулешова Э.В.,

НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», г. Москва, Россия

На эффективность деятельности образовательного учреждения в направлении развития инклюзивной политики и практики влияет множество факторов, в том числе и эффективная работа всей междисциплинарной команды педагогов и администрации с родителями детей с ОВЗ. Результат инклюзии ребенка с особыми образовательными потребностями в большой степени зависит от благополучия его семейной ситуации, от адекватного участия родителей в его физическом и нравственном становлении, правильности их воспитательных воздействий.

Дэвид Митчелл (ассоциированный профессор кафедры педагогики Университета Кэнтербери, Крайстчерч, Новая Зеландия) подробно описал работу с родителями в книге «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве)». Описывая стратегию организации взаимодействия с родителями, автор обосновывает необходимость такого взаимодействия в процессе включения «особого» ребенка в образовательный процесс, описывает основные направления помощи поддержки родителям ребенка с ОВЗ, условия развития партнерских отношений между образовательной организацией и семьей, основные риски, с которыми могут столкнуться координатор и другие сотрудники ОУ, организующие эту работу. Приведем краткий отрывок из его книги: «...Родители играют важную, если не ключевую, роль в образовании и поддержке учеников с особыми образовательными потребностями. Во-первых, прежде всего, они родители со всеми правами и обязанностями, но они в то же время и источники информации, партнеры при разработке и осуществлении программ с участием их детей, а также «потребители» предоставляемого вами образования. Родители – ключевые партнеры в процессе обучения ребенка. У них есть неотъемлемое право быть вовлеченными в принятие решений, которые оказывают влияние на их детей. Родители детей с особыми образовательными потребностями часто нуждаются в поддержке и руководстве, как справиться с отклонени-

ями в поведении ребенка. Существуют неоспоримые данные, что от такого вовлечения выигрывают и дети, и родители».

В настоящее время специалистами инклюзивных образовательных учреждений апробируется и внедряется ряд технологий, способствующих наиболее полному включению родителей в образовательный процесс, с одной стороны, и осознанного разделения ответственности между педагогами и родителями – с другой. Эта работа касается не только родителей «особых детей», но и родителей «обычных» учащихся и воспитанников. Ведь без их поддержки даже самым профессиональным специалистам невозможно создать истинно принимающую атмосферу, развивать отношения «сотрудничества» и «сотворчества» между всеми участниками образовательного процесса.

Одной из важных задач деятельности координатора по инклюзии являются организация взаимодействия с родителями учащихся (воспитанников), установление с ними отношений сотрудничества, взаимной поддержки и разделения ответственности в процессе обучения (воспитания) их ребенка в образовательном учреждении.

Родители – это главные партнеры педагогов в процессе обучения и воспитания, а в конечном итоге – социализации ребенка и имеют право быть включенными в процесс принятия решений, оказывающих влияние на их детей.

Одной из характеристик семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, является недостаточная включенность в систему общественных отношений, узкий круг взаимосвязей с социальными институтами. Далеко не все семьи в полной мере реализуют весь комплекс возможностей воздействия на ребенка. Причины разные, но во всех случаях необходима квалифицированная помощь специалистов дефектологического профиля образовательного учреждения. Решение данной проблемы нам видится в вовлечении *всех членов семьи* в детско-родительский социум.

Выделяют 5 уровней вовлеченности родителей.

Уровень 1-й. Информированность. На этом основном уровне школа информирует родителей о существующих программах, а родители, в свою очередь, запрашивают информацию.

Уровень 2-й. Участие в деятельности. На этом уровне родители в ограниченной степени вовлечены в деятельность школы. Например, они могут быть приглашены, чтобы присутствовать в определенные моменты учебного и внеучебного процесса.

Уровень 3-й. Диалог и обмен мнениями. Здесь родителей приглашают, чтобы они могли исследовать цели и потребности школы и класса.

Уровень 4-й. Участие в принятии решений. Здесь родителей спрашивают об их мнении, когда необходимо принять решение, которое повлияет на их ребенка. Хороший пример такого уровня вовлеченности – встреча для разработки индивидуального учебного плана.

Уровень 5-й. Достаточная ответственность для действий. Это самый высокий уровень, при котором родители принимают решения совместно со школой, вовлечены как в планирование, так и в оценку школьной программы. Хороший пример такой вовлеченности – привлечение родителей ребенка с особыми образовательными потребностями к формулированию и оценке правил и регламента образовательной организации. Другой пример такого вовлечения – роль, которую родители могут играть в качестве репетиторов для собственных детей.

Приоритетной формой сотрудничества с родителями является профилактика – повышение уровня психолого-педагогических знаний родителей, получение дополнительной информации по вопросам обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, обмен индивидуальным опытом семейного воспитания.

Однако недостаточно просто давать знания родителям – необходимо сформировать желание и умение родителей свободно участвовать, делиться опытом, дискутировать – одним словом, укрепить их. Степень активности родителей можно условно разделить на три этапа.

На первом этапе **минимальная активность родителей постепенно переходит в активное слушание**. Основными задачами работы с родителями являются: установление сотрудничества образовательного учреждения и родителей; ознакомление родителей с психологическими особенностями детей конкретного возраста. Среди наиболее эффективных форм взаимодействия с родителями следует отметить:

– *Вечер знакомств* – направлен на организацию общения родителей в неформальной обстановке, формирование и развитие коллективизма. На таком вечере можно рассказать родителям об образовательной организации, познакомить со специалистами, для укрепления и сплочения коллектива родителей использовать игры на знакомство («Сделай так...», «Снежный ком», «Непослушные шарики» и др.)

– *Информационно-практические занятия* – позволяют повысить активность родителей и мобилизуют их заинтересованность в сотрудничестве с образовательной организацией. На занятиях ре-

комендуется использовать игры на знакомство, сплочение, снятие эмоционального напряжения («Комплимент», «Подарок», «Предмет рассказывает о хозяине», «Я в лучах солнца», «На что похожа наша группа»). С учетом темы занятия (например, «Роль общения в жизни ребенка») родителям можно предложить задания на выполнение общей деятельности («Коллективный портрет ребенка» или «Презентация развивающей игрушки»).

– *Презентация собственного ребенка* – развивает творчество родителей, акцентирует их внимание на положительных качествах собственного ребенка, что бывает актуальным для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Форма презентации может быть различной: выставки, стенгазеты, папки-передвижки, альбом «Дети нашей группы (класса)».

На втором этапе **активное слушание родителей переходит в активное действие под руководством педагога**. Общение с родителями выходит на новый качественный уровень, когда на основе наглядного, обучающего материала и игровой ситуации в доступной форме необходимо преподать сложный материал, отражающий особенности психического и социального развития детей дошкольного или школьного возраста. Наиболее эффективными для достижения данных целей являются нетрадиционные формы взаимодействия с родителями:

– *КВНы* – отработка теоретического материала на практике в игровой форме (использование коррекционно-развивающих игр в КВНе «Развитие внимания и памяти детей в игровой деятельности»).

– *«Читательская конференция»* – обсуждение прочитанных материалов на тему собрания приемов воспитания семьи Никитиных на основе книг «Развивающие игры», «Мама или детский сад», «Резервы здоровья наших детей».

– *Ток-шоу «Есть мнение», «Большая стирка»* – организация дискуссий с привлечением специалистов, обсуждение проблемы с различных точек зрения («Подготовка к школе. Когда начать, чтобы не опоздать?»).

– *Аукционы* – «продажа» полезных советов на определенную тему («Как приучить ребенка чистить зубы?», «Закаливание – весело и просто», «Играем по дороге из детского сада»).

– *Родительские клубы, семейные гостиные* – объединение родителей на принципах добровольности и личной заинтересованности в клубы по интересам. Они могут сливаться в один большой клуб или дробиться на более мелкие.

– *Обмен опытом воспитания* – изготовление папок-копилок с рассказами и фотографиями родителей на тему воспитания ребенка в семье («Как Даша научилась помогать маме», «Семейные традиции», «У нас гостил Дед Мороз!», «Игрушки своими руками» и др.).

– *«Душевный разговор»* – организация общения родителей, дети которых имеют общие особенности (дети-левши, с ЗПР, с ОНР, агрессивные дети, дети с проблемами в общении и др.). Подобная форма, как правило, проводится специалистами дефектологического профиля образовательной организации и проходит в виде тренинга, где наряду с получением теоретических знаний родители отрабатывают навыки конструктивного общения с подобными детьми.

На заключительном этапе **активное действие родителей под руководством педагога переходит в активное общение родителей друг с другом**. Здесь важно активизировать их на обратную связь, развивать умение оперировать полученными знаниями в любой ситуации. На данном этапе преобладают более сложные формы взаимодействия с родителями, такие как:

– *Совместные занятия детей и родителей*. Позволяют не только повысить педагогические знания родителей, но и научить их учитывать индивидуальные особенности своего ребенка в ходе сотрудничества с ним (например, занятия по подготовке детей к школе, на которых родители не только присутствуют, но и под руководством педагога выполняют предложенные задания).

– *«Круглые столы», родительские конференции*. Основная цель конференций – обмен опытом семейного воспитания. Родители заранее готовят сообщение, педагог при необходимости оказывает помощь в выборе темы, оформлении выступления. Здесь может выступить специалист. Обсуждение темы может проходить в рамках одной образовательной организации, но практикуются и конференции городского, районного масштабов.

– *Мастер-классы*. Собрание, на котором родители демонстрируют свои достижения в области воспитания и обучения детей (фактически проводят ту же работу, что до этого проводили специалисты).

Эффективность работы с родителями воспитанников подтверждается ростом их заинтересованности в сотрудничестве с образовательной организацией, повышении уровня их психолого-педагогической компетентности, умении правильно взглянуть на ситуацию, оценить ее, находить приемлемые пути решения.

Учреждение успешно реализует инклюзивную практику, если:

– **все дети**, включенные в образовательный процесс, показывают положительную динамику в развитии (особенно в развитии со-

циальных навыков), адаптированы и приняты детской группой, с желанием посещают образовательную организацию, получают помощь и поддержку в овладении образовательной программой;

– **родители детей с ОВЗ** понимают, как перспективу развития их ребенка, так и актуальные задачи и ответственность, стоящие перед ними в процессе включения ребенка в образовательную среду. Они полноценно участвуют в процессе обучения и развития своих детей, проинформированы и поддерживают режим пребывания ребенка в образовательной организации, включены в систему психолого-педагогического сопровождения ребенка;

– **родители всех детей, посещающих инклюзивный класс (группу)**, занимают активную позицию сотрудничества и поддержки по отношению к семье «особого ребенка», педагогу, специалистам психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, на современном этапе развития системы инклюзивного образования взаимодействию с семьями воспитанников с ограниченными возможностями здоровья должно уделяться большее внимание.

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ – ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ К УСЛОВИЯМ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Лаптева М.В., Петрова И.Э.,

*Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия*

В последнее время количество студентов – инвалидов по зрению в вузах страны увеличивается. Это связано с развитием экономики, ростом конкуренции, изменениями в социальной сфере и структуре занятости. Поэтому у людей все больше возрастает потребность в получении профессионального образования и, в дальнейшем, в трудоустройстве.

Включение в общественно полезную трудовую деятельность немаловажным является и для инвалидов по зрению. Ощущая себя социально востребованным на рынке труда, человек с ограниченными возможностями здоровья чувствует себя полноценным членом общества. Но, к сожалению, в современном мире сложилось стереотипное мнение о незрячих и слабовидящих людях как о несчастных, не умеющих полноценно общаться и трудиться. Такое отношение создает для инвалидов по зрению глубокий дискомфорт, чувство

замкнутости и отстраненности от общества, нежелания контактировать с другими людьми. В связи с этим, появляется ряд трудностей с реализацией своих способностей у незрячих и слабовидящих людей при получении образования и поступлении на работу.

Процесс социальной адаптации происходит в условиях деятельности групп, коллективов. Студентам – инвалидам по зрению прежде чем войти в новый коллектив, необходимо принять требования и нормы этого коллектива, приспособиться к отдельным условиям, взаимодействовать с новыми людьми – однокурсниками и преподавателями [2].

Также необходимо для незрячих и слабовидящих студентов освоить новое физическое пространство. Это и удобное расположение учебного заведения, и техническая оснащенность аудиторий, и наличие пандусов и подъемников.

Необходимым компонентом адаптации студентов – инвалидов по зрению является и образовательная среда, сам процесс обучения, приобретения навыков, практики.

Поэтому среда обучения должна удовлетворять потребности и соответствовать возможностям студентов – инвалидов по зрению.

Существенную роль в преодолении трудностей адаптации студентов – инвалидов по зрению должна сыграть поддержка не только коллектива и преподавателей, но и образовательного процесса, организованная учебным заведением.

При поступлении незрячие и слабовидящие студенты совершенно не знают, как им поступать в той или иной ситуации, все для них новое и неизведанное. Тут им на помощь приходит сама обстановка университета и колледжа. Разработаны специальные программы, которые приходят на помощь студентам – инвалидам по зрению.

Так, с целью обеспечения благоприятных условий в процессе получения высшего и среднего профессионального образования для студентов, имеющих нарушения зрения, в ННГУ им. Н.И. Лобачевского в 1999 г. создали Тифлоинформационный центр компьютерных технологий. Это первый в России университетский компьютерный центр для инвалидов по зрению. Он помогает не только студентам, обучающимся в ННГУ им. Н.И. Лобачевского, но и студентам других вузов Нижнего Новгорода [1].

Кроме Тифлоинформационного центра, в Нижнем Новгороде работают общественная организация «Перспектива», которая помогает родителям детей – инвалидов по зрению, и созданный на ее базе Центр помощи детям с глубокими нарушениями зрения. Также в Нижнем Новгороде имеется школа-интернат для слепых и слабо-

видящих детей, где учащиеся получают общее среднее образование, как и в массовой школе. В школе ведется воспитательная и реабилитационная работа по формированию у незрячих и слабовидящих детей специальных навыков и умений, направленных на обеспечение социально-бытовой самостоятельности.

Еще одна организация в Нижнем Новгороде – это «Инватур», которая оказывает помощь людям с инвалидностью. Цель организации состоит в интеграции людей с инвалидностью в общество, защите их прав и социальной и трудовой реабилитации. «Инватур» реализует множество проектов, связанных с реабилитацией и интеграцией людей с инвалидностью. Некоторые проекты направлены и на молодую часть населения, студентов. Так, например, в 2004 г. состоялся межвузовский конкурс «Ключ к успеху». Инициаторами конкурса стали «Инватур» и «Камерата». Нижегородские студенты, имеющие инвалидность, демонстрировали свои коммуникативные качества, профессиональные знания. В конкурс входили тренинги и деловые игры, с помощью которых студенты могли показать свои способности перед потенциальными работодателями. Победители получили дипломы, а также возможность устроиться на работу.

Еще один конкурс «Инватур» реализовал совместно с Московской организацией РООИ «Перспектива» в 2014 г. Конкурс носил название «Путь к карьере». Суть конкурса была аналогична вышеописанному конкурсу «Ключ к успеху». Участниками конкурса стали студенты ННГУ им. Н.И. Лобачевского и НГПУ им. К.Минина.

Успешность социальной адаптации зависит от самореализации, раскрытия своего потенциала, а также от изменения самой среды, в которой индивид адаптируется. При адаптации студентов – инвалидов по зрению необходимы изменение этой среды, достижение ее оптимального уровня функционирования и соответствия с самими незрячими и слабовидящими студентами.

В результате проведенного интервью со студентами – инвалидами по зрению можно обозначить основные проблемы, препятствующие их успешной адаптации. Это недостаток специальных средств для образовательного процесса и коммуникативные барьеры, затрудняющие вовлечение незрячих и слабовидящих студентов в среду сверстников, не имеющих ограничений по здоровью. Из общения со студентами – инвалидами по зрению выявлено, что круг их общения замыкается в таких же незрячих и слабовидящих студентов. Хотя они очень общительные и дружелюбные, быстро находят общий язык с незнакомыми людьми, достаточно легко входят в новый круг общения. Большинство студентов отмечают, что обходятся без

конфликтов, дружат и помогают друг другу. Но некоторые студенты испытывали трудности в общении на первых курсах учебы. И после окончания обучения они продолжают общаться, поддерживают связи.

Однако возникают ситуации, когда студенты сталкиваются с негативным отношением к себе. Это проявляется не только в первое время на учебе, но и на работе. Многие из студентов уже работают, кто-то с последнего (4-го) курса, кто-то уже со 2-го. Они знают, что такое процесс трудоустройства, и говорят о некорректных работодателях, нежелающих принимать на работу незрячих или слабовидящих студентов. Стереотипы до сих пор существуют в обществе, но, как говорят студенты, они стараются не обращать на это внимание.

Также можно выделить основные мотивы получения среднего специального и высшего образования студентов. Выяснилось, что у студентов медицинского колледжа причиной получения среднего специального образования в основном являлось то, что они уже в школе готовились к этому, проходили специальные курсы. Так, у студентов медицинского колледжа интерес к будущей профессии возник еще в школе.

Некоторые студенты целенаправленно решили получить образование в колледже, кто-то в университете, студенты сами стали инициаторами продолжения обучения, получения профессии. Для студентки ННГУ им. Н.И. Лобачевского получение высшего образования было целью жизни. Другие студенты называли причиной свой интерес к будущей профессии:

Это свидетельствует о том, что незрячие и слабовидящие студенты желают приобрести профессию, стать полноправными членами общества, работать наравне со всеми. А вот студенты НГПУ им. К.Минина не считают получение высшего образования сверхъестественным для себя и чем-то особенным, они к этому относятся как к нормальному явлению.

Процесс адаптации у студентов медицинского колледжа проходит быстрее, так как многие из них продолжили обучение вместе со своими одноклассниками, в том же школьном кругу, со своими друзьями. Возможно, это помогает студентам с инвалидностью приспособиться в таких условиях. Так, например, вероятность возникновения конфликтных ситуаций снижается, потому что все знают друг друга еще со школы.

Если конфликты либо проблемные ситуации все-таки возникают, то, в основном, студенты стараются решить их самостоятельно, без помощи родителей. К родителям студенты обращаются только

за советом или в сложной ситуации, которую сами разрешить не могут. В учебе студенты не прибегают к помощи родителей. Однако некоторые студенты, проживающие вместе с родителями, чаще обращаются к ним за помощью в учебе либо в материальном плане. Студенты медицинского колледжа чаще идентифицируют себя как самостоятельных, полноправных членов общества. С момента, как они стали студентами вуза или колледжа, ощущают себя более самостоятельными, нежели раньше, в школе, и более ответственными. К статусу студента относятся как к нормальному, естественному порядку вещей.

Физическое пространство студенты осваивают быстро, приспособляются к частым поездкам на учебу из дома и обратно. Многие ездят самостоятельно, лишь в первое время (для ознакомления местности) обращаются за помощью к родителям. Для большинства студентов расположение учебного заведения удобное. Однако есть студенты, которым неудобно добираться до своего учебного корпуса, либо их беспокоят плохая дорога, лестницы в здании и пр.

В основном о технической оснащенности студенты отзываются положительно, все их устраивает. Как отмечают сами студенты, особых, специальных условий им не требуется.

Времени на учебу студентам как медицинского колледжа, так и студентам НГПУ хватает, и выпускники ННГУ не испытывают недостатка времени. Студенты понимают, что если и не хватает времени на учебу, то это вполне нормально. Также студенты считают, что недостаток свободного времени полезен для жизни и развития, что время не следует тратить попусту.

Студентам нравится учиться. И это характеризует наличие целеустремленности, заинтересованности в учебе, в дальнейшем развитии и устройстве на работу. Многие студенты отмечают отсутствие сложных для них учебных дисциплин, если же они есть, то их очень мало. Студенты считают, что наличие трудностей в учебе зависит от ответственного подхода к обучению. Например, у студентов медицинского колледжа трудными для изучения являются гуманитарные предметы. Студенты говорят, что это бесполезное заучивание, которое не нужно для таких профессий, как массажист. Они не видят смысла в изучении таких предметов и считают необходимым глубокое изучение предметов, непосредственно касающихся их будущей профессии, либо увеличение практических занятий.

Учебу в колледже и университете студенты связывают напрямую с дальнейшим развитием. Для некоторых это возможность реализовать свои способности, для других – получить профессию и

работать по специальности. Они стремятся к профессиональной деятельности, многие студенты уже работают. Незрячие и слабовидящие студенты желают приобрести профессию, причем большинство отмечают, что хотели бы работать в дальнейшем по специальности.

Устранение проблем, препятствующих процессу адаптации студентов – инвалидов по зрению, – актуальная задача политики государства, общественных организаций, так или иначе связанных с жизнью людей с ограниченными возможностями здоровья.

Следует отметить, что адаптация – необходимый и важный процесс в жизни каждого, пройдя через который человек лучше осваивается в обществе, социализация проходит успешнее, человек уже не один, а находится в своем кругу, в своей среде. Поэтому важно, чтобы незрячие и слабовидящие студенты не были изолированы от общества, чтобы их социализация проходила не только среди замкнутого круга людей, имеющих проблемы со зрением.

Литература:

1. Рошина М.А. Проблемы социальной интеграции инвалидов по зрению // Проблемы людей с ограниченными возможностями в зеркале прессы: Учебн. пос. – Н.Новгород: НФ УРАО, 2009. – 43 с.
2. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Научная книга, 2006. – 260 с.
3. Сайт Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. – <http://www.rosmintrud.ru/social/invalid-defence/231>
4. Федеральный закон № 181-ФЗ от 24 ноября 1995 г. «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». – <http://www.rosmintrud.ru/docs/laws/75>
5. Сайт Нижегородской Региональной общественной организации «Инватур». – <http://invatur-nn.ru/>
6. Сайт Региональной общественной организации людей с инвалидностью «Перспектива». – <http://perspektiva-inva.ru/jobs/events/vw-2108/>

ЗАКЛЮЧЕНИЕ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Латынова А.Т.,

ГБОУ «Казанская школа № 172 для детей с ограниченными возможностями здоровья» г. Казань, Россия

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте. Опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей.

В отношении человека к другим людям всегда проявляется и заявляет о себе его «Я». Оно не может быть только познавательным; оно всегда отражает особенности личности самого человека. В отношении к другому всегда выражаются главные мотивы и жизненные смыслы человека, его ожидания и представления, его восприятие себя и отношение к себе. Именно поэтому межличностные отношения (в особенности с близкими людьми) практически всегда являются эмоционально напряженными и приносят самые яркие переживания (как позитивные, так и негативные).

Таким образом, отношения людей основаны на двух противоречивых началах: объектном (предметном) и субъектном (личностном). В первом типе отношений другой человек воспринимается как обстоятельство жизни человека; он является предметом сравнения с собой или использования в своих интересах. В личностном типе отношений другой принципиально несводим к каким-либо конечным, определенным характеристикам; его Я уникально, бесподобно (не имеет подобия) и бесценно (обладает абсолютной ценностью); он может быть только субъектом общения и обращения. Личностное отношение порождает внутреннюю связь с другим и разные формы сопричастности (сопереживание, сорадование, содействие). Предметное начало задает границы собственного Я и подчеркивает его отличие от других и обособленность, что порождает конкуренцию, соревновательность, отстаивание своих преимуществ.

Развитие межличностных отношений в младшем школьном возрасте представляет собой сложное переплетение этих двух начал в отношении ребенка к себе и к другому. Это как раз та область, где личность ребенка проявляется наиболее ярко. Далеко не всегда от-

ношения с другими складываются легко и гармонично. Уже в группе детского сада существует множество конфликтов между детьми, которые являются результатом искаженного пути развития межличностных отношений. Психологической основой индивидуальных вариантов отношения к сверстнику являются различная выраженность и разное содержание предметного и личностного начала. Как правило, проблемы и конфликты между детьми, которые порождают тяжелые и острые переживания (обиды, неприязнь, зависть, злость, страх), возникают в тех случаях, когда доминирует предметное, объектное начало, т.е. когда другой ребенок воспринимается исключительно как конкурент, которого нужно превзойти, как условие личного благополучия или как источник должного отношения. Эти ожидания никогда не оправдываются, что порождает тяжелые, разрушительные для личности чувства. Такие детские переживания могут стать источником серьезных межличностных и внутриличностных проблем уже взрослого человека. Вовремя распознать эти опасные тенденции и помочь ребенку преодолеть их – важнейшая задача воспитателя, педагога и психолога.

Первой задачей исследования стала необходимость рассмотреть и обобщить теоретические основы социальной адаптации у детей с нарушениями зрения.

В результате обзора литературы по исследуемой теме было выявлено, что исследователи отечественных дефектологов выявили особенности формирования клинико-психологической структуры дефекта, типичной для развития детей с различной патологией в сенсорной сфере. Среди детей с недостаточностью зрения выделяют totally слепых, частично видящих и слабовидящих.

Психическое развитие слепых детей различно в зависимости от того, является ли их слепота врожденной, потеряли ли они зрение на ранних этапах онтогенеза или нарушение произошло в более позднем возрасте. При заболевании зрения с рождения ребенок не получает никакого запаса зрительных представлений. Затруднения в возникновении вертикального положения тела, боязнь пространства и новых предметов ведут к задержке в освоении пространства и предметной деятельности. Первые специализированные манипуляции и отдельные функциональные действия с предметом появляются у слепых детей после 2-х лет. Грубое недоразвитие пространственной ориентации обуславливает недоразвитие походки, тормозит формирование схемы тела.

Впервые в дефектологии материалистическая интерпретация развития личности в условиях сенсорной недостаточности была

дана Л.С. Выготским. Он убедительно показал, что любой дефект, любой телесный недостаток является фактором, в известной степени изменяющим отношения человека с окружающим миром, что в результате приводит к социальной ненормальности поведения. Иными словами, органический дефект, нарушая социальные отношения, изменяя социальный статус инвалида, провоцирует возникновение у слепого ряда специфических социальных установок (например, установки на избегание зрячих, иждивенческих настроений и пр.). Опосредствованное влияние дефекта на психическое развитие, обусловленное изменением отношений индивида с окружающей предметной и социальной средой, объясняется не только всеобщей закономерностью зависимости антропо – и онтогенетического развития психики от социальных факторов, от коллективной общественной жизни, но и тем, что для слепых отсутствие зрения не является фактом психологическим и они не чувствуют себя погруженными во мрак (равно как и глухие в безмолвие). Психологическим фактом слепота становится только тогда, когда человек вступает в общение с отличающимися от него здоровыми людьми.

Нарушение социальных контактов приводит к ряду отклонений в формировании личности у слепорожденных и рано утративших зрение и может при отсутствии или недостаточно квалифицированном педагогическом вмешательстве вызвать появление негативных характерологических особенностей. Негативные черты характера могут при неблагоприятных условиях появиться и у ослепших в зрелом возрасте.

Кроме того, дефект способствует, особенно в рамках семейного воспитания, возникновению условий, неблагоприятно влияющих на формирование различных черт характера. К таким условиям относятся в равной мере как чрезмерная опека со стороны окружающих, так и отсутствие внимания, заброшенность ребенка. Сравнительно ограниченные контакты слепых с окружающими влекут за собой замкнутость, некоммуникабельность, стремление уйти в свой внутренний мир.

Понятие «адаптация» принадлежит к разряду общенаучных категорий и в широком смысле слова означает приспособление субъекта к условиям окружающей среды, при этом большинство исследователей связывают начало адаптационного процесса с действием таких пусковых механизмов, как изменение условий среды, попадание индивида в новую среду, а также изменения, произошедшие в самом индивиде в результате болезни, утраты функций и др.

Целенаправленное влияние на процесс адаптации осуществляется благодаря реорганизации среды либо «путем изменения иерархии потребностей и системы значимых целей (реориентация в среде, повышение эффективности интрапсихической адаптации)».

В ходе адаптации личность использует навыки и механизмы поведения, приобретенные на предыдущих этапах. В этой связи индивидуально-психологические особенности субъекта адаптационного процесса являются значимым фактором адаптации и определяют успешность его деятельности в целом. В исследованиях многих авторов отмечается взаимосвязь процесса адаптации с эмоциональным состоянием человека. Значительное напряжение адаптационных механизмов возможно при резких изменениях условий среды, расширении диапазона социальных ролей. Для большинства слабовидящих детей первым опытом вхождения в социальную группу является поступление в школу. По мнению специалистов от того, насколько успешно будет проходить становление личности слабовидящего ребенка в школьной группе, зависят его возможности интеграции в общество в будущем.

Следующая задача исследования – выявить особенности социальной адаптации у детей путем эмпирического исследования межличностных отношений детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста.

Для решения этой задачи было проведено исследование особенностей межличностных отношений детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста. В исследовании приняли участие 2 группы:

1) контрольная группа (10 человек) – дети без зрительных деprivаций в возрасте 8 лет, ученики 2-го класса средней общеобразовательной школы;

2) экспериментальная группа (10 человек) – дети с различными нарушениями зрения в возрасте 8 лет, ученики специальной (коррекционной) общеобразовательной школы III и IV видов г. Казань.

Исследование проводилось параллельно в экспериментальной и контрольной группах. Все дети, принявшие участие в исследовании, обладают сохранным интеллектом.

Задачами исследования стали:

– выявление особенностей межличностного общения у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения;

– сравнение межличностного общения у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения и межличностного общения у детей младшего школьного возраста без нарушений зрения.

Гипотеза исследования – зрительные нарушения накладывают определенный отпечаток на психическое развитие детей, что сказывается на межличностном общении детей со зрительными нарушениями в сравнении с детьми без зрительных нарушений.

Для исследования были выбраны следующие методики:

1. Адаптированная методика Т.Ю. Андрищенко «Мой круг общения».

2. Модифицированный вариант социометрической методики Р. Жилия.

Третьей задачей исследования стала: сделать выводы по проведенному исследованию для последующей разработки коррекционных программ по формированию межличностных отношений.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Межличностные отношения между сверстниками с нарушениями зрения и без нарушений зрения складываются одинаково. Одинаково выбираются лидеры, предпочитаемые и отвергаемые в коллективе дети.

2. Дети со зрительными нарушениями гораздо охотнее общаются со сверстниками, чем со взрослыми, в отличие от контрольной группы, дети из которой общаются как со взрослыми, так и со сверстниками.

3. Отношения внутри коллектива более сплоченные и комфортные для детей в экспериментальной группе. Видимо, это объясняется объединением детей с аналогичными нарушениями, их открытостью, меньшей агрессивностью.

4. Открытость детей с нарушениями зрения вызвана, скорее всего, повышенным вниманием взрослых к детям с нарушениями зрения (гиперопека).

Таким образом, дети с нарушениями зрения нуждаются в коррекции межличностных отношений, в частности отношений со взрослыми, отношений в семье и со своими сверстниками без зрительных нарушений.

Для коррекции выявленных нарушений межличностного общения можно предложить некоторые рекомендации. Для коррекции выявленных нарушений межличностного общения и, как следствие, социальной адаптации у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения необходимо проводить с такими детьми специальную работу.

Цель работы: Сформировать систему навыков коммуникативного поведения, отработать модель социального реагирования, коррекцию личностных свойств школьников, добиться самостоятельно-

го применения детьми правил культурного поведения при общении с окружающими.

Задачи:

1. Формирование и закрепление навыков общественного поведения в школе и общественных местах, знакомство с правилами вежливости и привитие хороших манер.
2. Регуляция эмоционально-волевой сферы.
3. Коррекция межличностного общения.
4. Формирование навыков самоанализа поступков с точки зрения норм общественного поведения (этикета).
5. Развитие коммуникативных навыков.
6. Повышение уровня общественного развития и культуры школьников.
7. Научить детей уважать себя, верить в свои силы и возможности.

ВМЕСТЕ В БУДУЩЕЕ!

Лебедева Л.В.,

МБОУ «Гимназия № 20 им. Абдуллы Алиша», г. Казань, Россия

Классный руководитель... У каждого из нас рано или поздно возникает этот вопрос. Почему же нужно любить свое дело? Да потому что лишь педагог, увлеченный своим делом, занимающийся самообразованием ради «увлечения и обучения детей», достоин истинного звания Учитель. Это, конечно, мое мнение. Но если ты идешь на занятие и думаешь уже о его завершении, значит, ты выбрал не то дело, значит, не будет этого блеска в глазах, тех быстро и с волнением произносимых слов, но слов столь дорогих, которые истинные педагоги слышат на своих занятиях. А чтобы этот неповторимый энтузиазм учеников возникал, необходимо любить этих порой непослушных, порой поражающих своими вопросами учащихся, необходимо думать об их будущем, идти с ними в ногу, ведь современные технологии развиваются даже быстрее, чем мы можем представить. А ведь часто это и дети-инвалиды, и дети с ОВЗ.

Образовательное учреждение чаще всего узнает об ученике с ОВЗ, когда он уже стоит на пороге, не имея возможности заблаговременно подготовить архитектурную среду, необходимое оборудование, специфические учебные принадлежности. Но самое худшее в подобной ситуации, что неготовыми оказываются педагоги, ученики, родители. Персонал учреждений не имеет опыта работы с детьми

данной категории, часто бывает сложно подобрать описание его в популярной педагогической и методической литературе, ведь дети с ОВЗ – это очень разнородная группа.

Цель моей педагогической деятельности – это воспитать будущего профессионала, конкурентно способную личность. Ведь сейчас важно развивать такие черты характера, как лидерство, умение общаться, работать в группах, и владение русским языком играет в этом немаловажную роль. Это необходимо для того, чтобы в будущем ты был хорошим специалистом, твой бизнес процветал или реклама была действенной.

В своей статье хочу остановиться на тех моментах воспитательной работы, которые использую для работы со своими учениками, а в моем классе есть и дети-инвалиды, поэтому я стараюсь сделать все, чтобы дети ни в коем случае не ощущали своей ущербности.

Когда ученики пришли ко мне в 5-й классе, это были совершенно не интересующиеся друг другом дети, где сильный обижал слабого, где ребенок-инвалид чувствовал, что он не вовлечен в общее дело. Этот класс за два года стал сплоченнейшим классом гимназии. Спросите, как? Просто изначально мы начали работать в своеобразном триумvirате: учитель – ученик – родители. И на уроках, и во внешкольной деятельности мы старались и стараемся ставить перед собой проблему и решать ее, ведь это делает нас сильнее, укрепляет дух, и, конечно, учит. Ведь, как ни крути, а мы должны учить детей, но не «закапывать» их в море терминов и упражнений, а заинтересовывать. Вы скажете: «Утопия». Вовсе нет. Если это урок, то представь, что это ты ученик; если это поход в театр, то пусть дети отразят свои впечатления (кто устно, кто в эссе). Я называю это «действие с продолжением». А мы ведь иногда рассказали, показали и все. Не бойтесь возвращаться к прежним урокам, мероприятиям. Цепь необходима, эта цепь создает будущий «браслет» нашего выпускника. Хотя несколько минут на уроке, но посвящая творческой деятельности, она может быть разной: от работы в группах до техники экспресс-рефлексии «Синквейн» (пятистроchie).

А еще я поняла, что никогда не надо врать, все равно почувствуют неискренность, и тогда об авторитете не надо и думать. Стараюсь приучить ребят к тому, что если чего-то не знаешь – не бойся признаться в этом, лучше переспросить. Ведь в вопросе иногда рождается та истина, к которой стремимся.

И если мы уж с вами взялись воспитывать, стали учителями, давать знания должны не только за счет детских мозгов и детского времени, а за счет профессионализма учителей. Если создать условия, любой ученик может раскрыться. Поэтому на сегодняшний день

очень популярен термин «релаксопедия», т.е. учить незаметно, чтобы ребенок и не понял, что его чему-то учат, чтобы он мог расслабиться, а не сидел зажатый (ой, меня сейчас спросят!). Необходимо создавать для учеников ситуацию успеха, чтобы был стимул расти: сочинение удачное – опубликовать; домашнее задание удачно сделал – комплимент; участвовал в олимпиаде – не пишет зачет...

Хороший классный руководитель – это настоящее счастье для всех его учеников. Когда же руководитель не просто хороший преподаватель, но еще и неординарная личность, симпатии учеников становятся особенно бурными и чистосердечными. Но и это палка о двух концах: влияние настоящего учителя может иной раз в силу своей исключительности иметь и отрицательные стороны. Он так околдовывает, так привлекает на фоне общей невзрачности, что ученики начинают любить его предмет ради учителя, а не потому что предмет этот соответствует каким-то их наклонностям. В современной школе, где интересы учащихся изучаются недостаточно, возможен ложный выбор. Несмотря на это, плохой классный руководитель страшнее стихийного бедствия, опаснее затрагивающей мозг эпидемии. Для учителя важен каждый урок, и для меня счастье, если я смогу зажечь свет в их сердцах, если стану хоть чуточку похожим на того Данко, который вывел людей к свету. Ведь и мы ведем своих учеников к свету, свету знаний.

И хочется завершить эту статью высказыванием Адольфа Дистервега: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить».

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С ОВЗ: ОПЫТ РАБОТЫ МЕЖДУНАРОДНОГО КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ЦЕНТРА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Малярчук Н.Н., Волосникова Л.М.,

ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»,

г. Тюмень, Россия

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки в рамках гранта Российского научного фонда «Формирование практикоориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (№ 114071440036).

В соответствии с Профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учи-

тель)», утвержденным Приказом Минтруда России № 544н от 18.10.2013 г. (с изм. от 25.12. 2014 г.), педагоги Российской Федерации обязаны использовать специальные подходы к обучению при включении в образовательный процесс лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [12]. Психологическая несостоятельность и социально-психологическая ограниченность данной категории обучающихся требуют знаний специальной психологии, дефектологии, коррекционной педагогики. Встает вопрос об обязательном сопровождении дефектологами процесса обучения детей с ОВЗ [4; 6].

Данная группа обучающихся крайне разнообразна, поэтому специалисты предупреждают: дети с ОВЗ при инклюзии окажутся в образовательной среде, которая изначально создавалась без учета их специфических потребностей [6].

При этом ведущую роль в эффективной реализации инклюзивного образования (ИО) играет готовность педагогов к обучению и воспитанию учащихся с ОВЗ [1; 3; 7], рассматриваемая нами в качестве «когнитивно-психологического и ценностного образования, которое включает в себя ряд взаимосвязанных компонентов: 1) аксиологический (отношение к инклюзии как к благу, позитивному социально-педагогическому явлению, ресурсу развития ребенка, группы и всего российского общества); 2) эмоционально-мотивационный (положительное отношение к детям с ОВЗ, интерес педагога к профессиональной деятельности, связанной с их обучением и воспитанием); 3) когнитивный (знания об особенностях детей с ОВЗ и характере профессиональной инклюзивной деятельности (ИД), позволяющие обеспечить ее содержательное и процессуальное наполнение соответственно решаемым задачам и конкретным жизненным ситуациям); 4) волевой (сосредоточение внимания на проблемах и ресурсах обучающихся с ОВЗ, высокая целеустремленность на достижение положительного результата в обучении и воспитании, настроенность, способствующая обеспечению этой успешности, педагогический оптимизм); 5) операционально-компетентностный (владение в целом определенными компетенциями ИД, а в частности – конкретными методами, способами и приемами); 6) коммуникативный (применение различного рода коммуникаций, том числе информационных, сетевых в процессе обучения, развития и воспитания детей в инклюзивной среде); 7) рефлексивный (самооценка педагогом своей компетентности в вопросах инклюзивного образования)» [9, с. 256].

Развитие аксиологического и эмоционально-мотивационного компонентов готовности педагогов к работе с обучающимися с ОВЗ может осуществляться только при осознании ими здоровьесберегающей и здоровьесозидающей миссии российского учителя [5; 8; 13], которая рассматривается нами через призму философии инклюзивности (ведущая идея: проблема кроется не в учащемся с ОВЗ, а в самой системе образования).

Российское педагогическое сообщество не готово к инклюзивному образованию и испытывает острую нужду в психолого-педагогических и дефектологических знаниях по основам коррекционного обучения, возрастным, индивидуальным особенностям лиц с ОВЗ, по психологии общения и межличностных отношений [7].

Возникает проблема массовой переподготовки педагогических кадров по вопросам инклюзии обучающихся с ОВЗ. И сразу «всплывают» многочисленные вопросы: Кто возьмет на себя эту ответственность? Где источники финансирования? Насколько глубоко погруженными в дефектологию, специальную педагогику и специальную психологию должны быть программы обучения? По нашему мнению, архиважный вопрос: в условиях хронического профессионального стресса, в котором пребывают педагоги, где им найти ресурсы для овладения новыми компетенциями?

В Тюменском регионе уже существует определенный опыт по разрешению поставленных задач. Например, на базе ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» функционирует Международный компетентностный центр инклюзивного образования» (далее – Центр), реализующий международный проект TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR «Подготовка и повышение квалификации педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями». МКЦИО функционирует на основе Положения об МКЦИО, утвержденного ректором ТюмГУ 01.07.2014 г. [15].

Сделаем акцент на том, что в рамках проекта инклюзивное образование рассматривается достаточно широко как «распространение обучения на широкий круг населения, вовлечение в образовательный процесс людей независимо от возраста, пола, состояния здоровья, этнической и религиозной принадлежности, прежних учебных достижений, отставания в развитии или социально-экономического статуса» [11, с. 42].

Целью деятельности Центра является создание в рамках международного консорциума многоуровневой системы подготовки и повышения квалификации педагогов и образовательных менеджеров

в области инклюзивного образования. Направления работы Центра: 1) проведение исследований специфических потребностей обучающихся (при этом не только с ОВЗ, но и одаренных, и социально-неблагополучных, и детей-мигрантов); 2) формирование регионального образовательного сообщества по проблемам инклюзии, выстраивания сетевого взаимодействия с социальными партнерами; 3) разработка специальных образовательно-оздоровительных программ в области инклюзивного образования для педагогов средних учебных заведений региона, а также программ бакалавриата, магистратуры, аспирантуры для вузов; 4) повышение квалификации педагогов и образовательных менеджеров региона в области инклюзивного образования; 5) разработка мероприятий по созданию условий для обучения лиц с ОВЗ, включая консультирование по составлению индивидуальных планов обучения и образовательных маршрутов [2; 3; 15].

На базе Центра проводятся разнообразные по содержанию курсы повышения квалификации (КПК) по инклюзивному образованию для представителей общеобразовательных школ (заместители директоров школ, учителя-предметники, педагоги-психологи), техникумов и колледжей (преподаватели, социальные работники), вузов (преподаватели, представители административного аппарата), работников Областного центра дополнительного образования детей и молодежи, ДОД ЦВР «Дзержинец» и др. [10].

В частности, на КПК «Теория и практика инклюзивного образования» канд. пед. наук Н.А. Голиковым, канд. психол. наук Н.А. Медведевой и канд. пед. наук Е.И. Поповой были продемонстрированы методы и способы психолого-педагогического обеспечения образования детей с ОВЗ [3]. Действительный член Российской Ассоциации БОС, психодраматерапевт, руководитель психологического центра филиала ТюмГУ в г. Тобольск М.И. Чернова на КПК «Психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения детей с ОВЗ» осветила не только теоретические вопросы дефектологии, специальной психологии, специальной и коррекционной педагогики, но и познакомила слушателей с технологиями обучения и воспитания детей с ОВЗ через «погружение» в реальные жизненные ситуации.

Заместителем директора Центра д-ром пед. наук, канд. мед. наук Н.Н. Малярчук в рамках КПК «Формирование социальных компетенций детей и подростков, связанных с сохранением, укреплением и обеспечением безопасности здоровья обучающихся, формированием у них культуры здорового образа жизни» (категория слушателей: руководящие и педагогические работники системы

общего и дополнительного образования г. Тюмень и Тюменской области), проведен семинар по проблемам и особенностях обучения и воспитания детей с невротической симптоматикой и синдромом дефицита внимания и гиперактивности [15].

КПК «Психолого-педагогические основы обучения и развития лиц с ОВЗ» для образовательных менеджеров Тюменского государственного архитектурно-строительного университета включали модули «Инклюзия как педагогическая проблема», «Нормативно-правовые основы инклюзивного образования», «Педагогические технологии в инклюзии», «Организация образовательной среды вуза, реализующего инклюзивную практику». Информация о курсах повышения квалификации в ТюмГАСУ размещена на сайте: <http://www.tgasu.ru/node/4964>.

На КПК «Психолого-педагогические основы обучения и воспитания детей с особыми потребностями» для руководителей и специалистов учреждений дополнительного образования детей и молодежи профильных и многопрофильных учреждений сферы спорта и молодежной политики г. Тюмень основным по содержанию был модуль «Дидактические и методические принципы физкультурно-оздоровительной работы тренера при работе с детьми, имеющими особые потребности». Ведущий модуля – канд. биол. наук, доцент С.И. Хромина познакомила слушателей курсов с конкретными методиками «по физическому воспитанию обучающихся с ограниченными функциональными возможностями» [14].

Для преподавателей и студентов-волонтеров ТюмГУ были организованы КПК «Психолого-педагогическое сопровождение слабовидящих студентов» по модулям: «Психолого-педагогические особенности лиц с нарушениями зрения», «Сопровождение тотально слепого студента в образовательном пространстве вуза», «Технологии обучения лиц с нарушениями зрения».

В рамках семинара «Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» для педагогов-психологов и социальных работников Тюменского государственного нефтегазового университета д-ром пед. наук Н.Н. Малярчук был сделан акцент на барьерах инклюзивного образования в вузе и ресурсных состояниях инклюзии как позитивного социального явления и потенциала развития профессорско-преподавательских кадров и студенческого сообщества.

После проведения курсов повышения квалификации сотрудники Центра организуют «обратную связь» от слушателей. Обучающиеся отмечают, что перед курсами у них обычно возникает

ощущение тревоги и неприятия инклюзивного образования на эмоциональном уровне. В процессе же обучения меняется отношение к инклюзии от явного или латентного сопротивления к осознанию позитивных эффектов инклюзивного образования. Слушатели констатируют: овладение знаниями особенностей лиц с ОВЗ, содержательное и процессуальное наполнение деятельности по обучению и воспитанию данной категории обучающихся, отрабатываемое в ходе практических занятий, нивелируют чувство страха и профессиональной несостоятельности. При этом курсанты делают акцент на том, что важны не только знания конкретных методов, способов и приемов обучения, умения использовать информационные и сетевые ресурсы, но и определенная настроенность на работу с обучающимися с ОВЗ. В целом, курсы повышения квалификации (с практикоориентированной направленностью психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ) являются одной из эффективных форм приобретения педагогами компетенций в сфере инклюзивного образования.

Заключение

Формирование инклюзивной образовательной среды в России уже началось, но сталкивается с массой барьеров, среди которых – отсутствие готовности педагогов к работе с обучающимися с ОВЗ. Перспективами развития инклюзии в образовании являются широкое внедрение в педагогический процесс идей и технологий инклюзивного образования, освоение их фундаментальной и прикладной педагогической наукой, модернизация программ повышения квалификации педагогов, формирование готовности педагогов к работе в инклюзивной среде, их восприятие лиц с ОВЗ не в качестве помехи или препятствия, а как ресурса развития личности, группы, общества, включение в эту работу региональных, городских и местных образовательных сообществ [3; 9; 10].

Литература:

1. Алехина Н.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / Н.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
2. Брук Ж.Ю. Сопровождение мигрантов в инклюзивной образовательной среде Тюменского региона / Брук Ж.Ю., Волосникова Л.М., Семеновских Т.В. // Казанская наука. – 2015. – № 10. – С. 282-284.
3. Волосникова Л.М. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования / Л.М. Волосникова, В.М. Чимаров, Н.Н. Малярчук // Валеология. – 2015. – № 1. – С. 37-42.

4. Голиков Н.А. Ребенок-инвалид: обучение, развитие, оздоровление. Дети с особой миссией / Н.А. Голиков. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 428 с.

5. Ле-ван Т.Н. Отношение педагогов к собственному здоровью как фактор эффективности реализации ими здоровьесозидающей функции // Вестник РУДН. – Серия «Педагогика и психология». – 2015. – № 3. – С. 84-89.

6. Малофеев Н.Н. Похвальное слово инклюзии, или Речь в защиту самого себя / Н.Н. Малофеев. Речь в защиту самого себя // Дефектология. – 2011. – № 4. – С. 3-17.

7. Малярчук Н.Н. Барьеры в реализации инклюзивного образования / Багатоманітність культур як педагогічна проблема: Збірник наукових ст. / Бердянський державний педагогічний університет; Укладач Гуренко О.І. – Бердянськ: Видавець: Ткачук О.В., 2015. – С. 268-272.

8. Малярчук Н.Н. Health preserving and health building education / Н.Н. Малярчук // Вестник Тюменск. гос. ун-та. – Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – № 1. – С. 183-189.

9. Малярчук Н.Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // Вестник Тюменск. гос. ун-та. – Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – № 4. – Т. 1. – С. 251-267.

10. Малярчук Н.Н. Курсы повышения квалификации как форма подготовки педагогов в свете требований профессионального стандарта / Подготовка педагога новой формации в системе университетского образования: проблемы, практический опыт и перспективы: Материалы Всероссийск. научно-практич. конф. с междунар. участием / Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова. – Тюмень: Изд-во Тюменск. гос. ун-та, 2015. – С. 72-80.

11. Пенин Г.Н. Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики / Г.Н. Пенин // Вестник Герценовского ун-та. – 2010. – № 9(83). – С. 42.

12. Профессиональный стандарт. Педагог. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – 24 с.

13. Третьякова Н.В. Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: понятийный аспект / Н.В. Третьякова, В.А. Федоров // Образование и наука. – 2013. – № 4. – С. 112-121.

14. Хромина С.И. Физическое воспитание студентов с ограниченными функциональными возможностями как компонент органи-

зации инклюзивной среды вуза: Монография / С.И. Хромина, Н.Н. Малярчук. – Тюмень: РИО ФГБОУ ВПО «ТюмГАСУ», 2015. – 171 с.

15. <http://www.utmn.ru/obrazovanie/dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie/tsentr-inklyuzivnogo-obrazovaniya/>

«СИОЛЛ» – ПЕРВЫЙ В МИРЕ ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК ДЛЯ НЕЗРЯЧИХ ЛЮДЕЙ

Малярчук Н.Н., Фахрутдинов А.И.,

ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»,

г. Тюмень, Россия

С 1 сентября 2016 г. в РФ начнет действовать образовательный стандарт по обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В 2016 г. российские школы должны получить всю линейку учебников для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Но в имеющемся Федеральном перечне учебников содержится всего лишь 80 пособий для детей с ОВЗ, при том, что текущая потребность составляет порядка 200 единиц. Именно поэтому на заседании научно-методического совета по учебным материалам Минобрнауки РФ 25 декабря 2015 г. было принято решение создать специальную рабочую группу, в которую войдут не только эксперты в области образования и книгоиздатели, но и представители объединений инвалидов [4].

Н.Третьяк – первый заместитель министра образования и науки РФ, – сделала акцент на том, что «качественные учебники для детей с ограниченными возможностями здоровья очень важны, без этого мы не сможем добиться равных условий в получении образования» [8].

Особенно важно обеспечить процесс обучения слепых и слабовидящих лиц, которых в России около 300 тыс. человек (это лишь официальная статистика, а по неофициальным данным – таких людей не меньше миллиона). Как читать, так и писать они могут, только используя тактильно-точечный шрифт Брайля, когда специальными грифелями буквы выкалываются на бумаге и человек «читает» тактильно подушечками пальцев рук. Поскольку у слепых людей недостаточно развито пространственное воображение, учить их письму очень сложно. Учащиеся сначала накалывают зеркально текст на ли-

сте бумаги, а потом, переверачивая лист, ощупывают получившееся тактильно – точечный шрифт [6].

Слепые школьники тратят много и психических, и физических ресурсов, чтобы написать изложение или сочинение: им приходится одну за одной, очень методично, прокалывать точки на бумаге. И это не минутное дело. Поскольку процесс занимает много часов, к концу занятий от перенапряжения руки начинают болеть. В мире нет устройств, способных облегчить процесс письма по Брайлю. Множество разных приборов позволяет запомнить буквы, их очертания, услышать произношение. Однако именно тренировка написания всегда незаслуженно оставалась в стороне [7].

Этот факт взял на заметку А.И. Фахрутдинов – выпускник Института математики и компьютерных наук Тюменского государственного университета, генеральный директор компании «Сибирские инновации», инженер Международного компетентностного центра инклюзивного образования (МКЦИО) ТюмГУ. МКЦИО реализует международный проект TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR «Подготовка и повышение квалификации педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» [1; 2; 5].

А.И. Фахрутдинов и С.Ю. Васильев совместно придумали и разработали электронное устройство «Сиолл», которому нет аналогов в мире. Основная задача, которую решает «Сиолл», – это сделать процесс обучения слепого или слабовидящего учащегося максимально доступным и комфортным как для самого учащегося, так и для того, кто его обучает.

На создание устройства ушел год. Вместо обычного грифеля в устройстве используется электронный грифель, поэтому достаточно легко прикасновения для написания символа на шрифте Брайля. Очень важная характеристика устройства: на листе бумаги в тексте по Брайлю невозможно исправить опечатку, а в «Сиолле» это доступно.

В «Сиолле» использована не только уникальная технология обучения, но даже инновационная технология производства корпуса устройства. Это метод вакуумного литья, который был применен Центром прототипирования ГБУ ТО «Западно-Сибирский инновационный центр». Этот центр создан при поддержке Министерства экономического развития Российской Федерации и Тюменской области (учредителем Тюменского Технопарка является Комитет по инновациям Тюменской области).

Цель Центра прототипирования Тюменского Технопарка – активизация инновационной деятельности и создание новых производств в Тюменской области. Задачи: 1) обеспечение доступа предприятий к интегрированной среде «компьютерное проектирование – подготовка производства – опытное производство» для разработки, проверки новых изделий; 2) сокращения сроков коммерциализации инновационных идей; 3) обеспечение на льготных условиях доступа малым компаниям к производственной и инструментально-станочной базе, на которой можно создать прототип будущего продукта [3].

Отметим, что в сравнении с классическими методами производства, на изготовление двух так называемых «пресс-форм» для заливки корпуса и крышки было бы потрачено более 200 тыс. рублей; изготовление же трех пробных корпусов методом вакуумного литья, в том числе многоцветной оснастки для последующей заливки корпусов, оказалось более экономным (менее чем в 100 тыс. рублей). При этом устройство оказалось похожим на толстую книгу размером 25 см на 17 см.

«Сиолл» состоит из двух модулей: «Ученик» и «Учитель», работающих между собой с помощью беспроводной связи. Оба модуля могут работать автономно не менее одного академического часа (45 мин.).

Назначение устройства:

- эффективно и комфортно обучать учащегося шрифту Брайля (нарабатывать навык письма и чтения);
- смотреть текущее время, отображаемое при помощи шрифта Брайля;
- сохранять набранный текст (до 999 строк, доступных для обоих модулей);
- использовать модули в качестве электронной книги;
- отправлять текст и аудиосообщения (упражнения, комментарии и пр.) с модуля «Учитель» на модуль «Ученик»;
- возможность загружать в модуль «Ученик» конспект урока;
- удаленно проверять ход выполнения учащимся задания на модуле «Ученик».

Модуль «Ученик» может работать как отдельное устройство. Оба модуля снабжены индикацией нажатия клавиш посредством вибрации. Размер каждого из модулей 178 x 250 x 30 мм, вес модулей: «Ученик» – 870 г, «Учитель» – 765 г.

В планах – дальнейшая модернизация устройства и запуск серийного производства. Пока «Сиолл» стоит 728 тыс. рублей, но если начать серийный выпуск, цена может снизиться на 35-37 %.

Литература:

1. Волосникова Л.М. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования / Л.М. Волосникова, В.М. Чимаров, Н.Н. Малярчук // Валеология. – 2015. – № 1. – С. 37-42.
2. Малярчук Н.Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. – Humanitates. – 2015. – Т. 1. – № 4. – С. 251-267.
3. <http://cp.tyumen-technopark.ru/>
4. <http://pedsovet.org/content/view/26357/530/>
5. <http://www.utmn.ru/obrazovanie/dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie/tsentr-inklyuzivnogo-obrazovaniya/>
6. <http://www.utmn.ru/presse/novosti/obshchestvo-i-kultura/108723/>
7. <http://www.utmn.ru/presse/novosti/pedagogika/121770/>
8. <http://минобрнауки.рф/special/news/7464>
9. <http://www.sibinn.com/#!projects/c1t44>

**ИЗУЧЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН**

Маркина Ю.Д.,

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

На протяжении последних лет в российскую систему образования происходит внедрение понятия «инклюзивное образование». Его основными задачами являются осуществление доступной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья и осознание родителями как детей с развитием в норме, так и детей с ограниченными возможностями здоровья необходимости перехода от специального образования к инклюзивному. К сожалению, реализация инклюзивного образования в России сталкивается с рядом определенных проблем. В данной статье рассматривается одна из трудностей реализации инклюзивного образования в России на примере Республики Татарстан, а именно непонимание необходимости перехода от специального обучения к инклюзивному. Исследование «Мнение родителей о внедрении инклюзивного образования в Республике Татарстан» проводилось среди родителей городских школ. В данном

опросе приняли участие 100 родителей в возрасте от 25 до 40 лет, воспитывающих детей с развитием в норме. Им было задано 3 вопроса:

1. «Как вы понимаете термин «инклюзивное образование»?». В данном вопросе мы предложили четыре варианта ответа: «когда дети разного возраста учатся в одном классе»; «когда дети с разным уровнем знаний учатся в разных классах»; «когда дети с нарушениями в развитии и обычные дети учатся в одном классе»; «затрудняюсь ответить».

2. «Согласны ли вы, что внедрение инклюзивного образования необходимо современной системе обучения в России?». Родителям предлагалось пять вариантов ответов: «полностью согласен»; «скорее согласен»; «скорее не согласен»; «полностью не согласен»; «затрудняюсь ответить».

3. «Как бы вы отнеслись к зачислению вашего ребенка в класс, где совместно обучаются обычные дети и дети с ограниченными возможностями здоровья?». Родителям предлагалось пять утверждений: «положительно, совместное обучение полезно для всех детей»; «положительно, такой опыт важен для детей с ограниченными возможностями здоровья»; «отрицательно, такое обучение малоэффективно для детей с ограниченными возможностями здоровья»; «отрицательно, такое совместное обучение тормозит учебный процесс»; «мне все равно».

Мнения родителей, которые они дали при ответе на вопрос: «Как вы понимаете термин «инклюзивное образование»?», представлены в таблице 1.

Таблица 1

Варианты ответа	Кол-во человек	%
Когда дети разного возраста учатся в одном классе	25	25
Когда дети с разным уровнем знаний учатся в разных Классах	25	25
Когда дети с нарушениями в развитии и обычные дети учатся в одном классе	35	35
Затрудняюсь ответить	15	15

Анализ ответов родителей на первый вопрос показал, что только 35% родителей осведомлены о понятии «инклюзивное образование»; 50% родителей имеют ложное представление об инклюзивном

образовании. Одни считают, что инклюзивное образование – это когда дети разного возраста учатся в одном классе, а другие, что инклюзивное образование – это когда дети с разным уровнем знаний учатся в разных классах. 15% затрудняются ответить.

Мнения родителей, которые они дали при ответе на вопрос: «Согласны ли вы, что внедрение инклюзивного образования необходимо современной системе обучения в России?», представлены в таблице 2.

Таблица 2

Варианты ответа	Кол-во человек	%
Полностью согласен	16	16
Скорее согласен	4	4
Скорее не согласен	20	20
Полностью не согласен	10	10
Затрудняюсь ответить	50	50

Анализируя ответы родителей на второй вопрос, мы можем сделать вывод, что всего лишь 20% опрошенных родителей считают, что внедрение инклюзивного образования необходимо современной системе обучения в России; 30% родителей считают внедрение инклюзивного образования невозможным; 50% опрошенных затруднились ответить. Это можно объяснить тем, что у большинства родителей нет верного представления о системе инклюзивного образования.

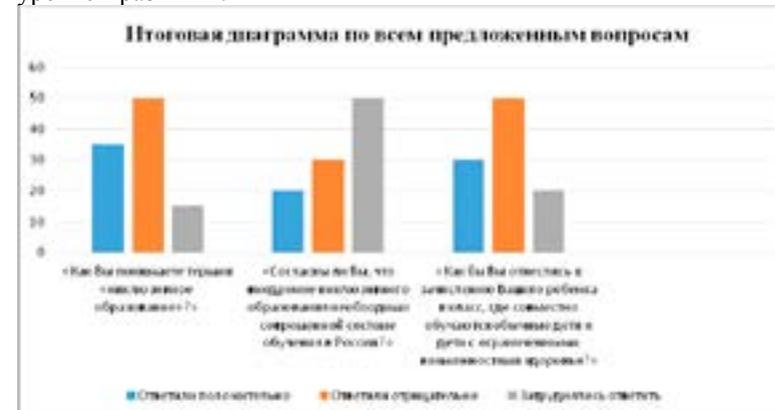
Мнения родителей, которые они дали при ответе на вопрос: «Как бы вы отнеслись к зачислению вашего ребенка в класс, где совместно обучаются обычные дети и дети с ограниченными возможностями здоровья?»; представлены в таблице 3.

Таблица 3

Варианты ответа	Кол-во человек	%
Положительно, совместное обучение полезно для всех детей	15	15
Положительно, такой опыт важен для детей с ограниченными возможностями здоровья	15	15
Отрицательно, такое обучение малоэффективно для детей с ограниченными возможностями здоровья	3	3
Отрицательно, такое совместное обучение тормозит учебный процесс	47	47
Мне все равно	20	20

Исходя из полученных данных, можно отметить, что только 30% родителей считают, что совместное обучение детей с развитием в норме и детей с ограниченными возможностями здоровья положительно отразится на образовании их детей. 50% опрошенных родителей считают, что такое совместное обучение отрицательно влияет на всех детей, а 20% родителей об этом не задумывались.

В результате проведенного тестирования родителей о внедрении инклюзивного образования нами был сделан вывод о том, что негативное отношение к инклюзивному обучению вызвано недостаточным пониманием необходимости такого образования как детям с развитием в норме, так и детям с ограниченными возможностями здоровья. А также это может быть вызвано недостаточным уровнем толерантности у родителей, воспитывающих детей с нормальным уровнем развития.



Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что несмотря на трудности и проблемы, которые возникают в процессе внедрения инклюзивного образования, необходимо наметить план работы по их устранению. Для успешной реализации инклюзивного образования важно проводить консультации с родителями в образовательных учреждениях, объясняя при этом все преимущества совместного обучения детей с нормальным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья при переходе к этой системе образования.

Литература:

1. Федеральная целевая программа «Доступная среда» на 2011-2015 годы. Дата просмотров: 26.01.2014. – <http://doorinworld>.

ru/stati/251-czelevaya-programma-ldostupnaya-sreda-20112015r-dlyainvalidov/.

2. Akhmetzyanova A. (2013, No. 4) Formation of life competence of children with combined disturbances in the conditions of Lekoteka. Theory and practice of social development (p. 76-78) ISSN 1815-4964 (print) ISSN 2072-7623 (online). – JSC Publishing House —Horsl.

3. Akhmetzyanova A. The Specifics of Anticipatory Consistency in Children with Speech Pathology // Middle-East Journal of Scientific Research 16 (7): 927-931, 2013. – P. 927-931.

4. Artemyeva T.V. Peculiarities of Primary School Children Figurative Speech Comprehension // World Applied Sciences Journal 27(6): 738-741, 2013.

5. Цивильская Е.А. Основные направления логопедической помощи детям с детским церебральным параличом, имеющим сложные речевые нарушения // Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии: исследования и практика: Сб. научных трудов VI Международной научно-практической конференции, 13 апреля 2012 г.; Под ред. Т.Ю. Корнийченко. – Казань: Отечество, 2012. – Вып. 6. – С. 164-170.

РАБОТА С НАУЧНЫМИ ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ СО СТУДЕНТАМИ С ОВЗ (ПО СЛУХУ)

Митрофанова О.И.,

КНИТУ им. А.Н. Туполева-КАИ, г. Казань, Россия

Одной из главных задач на занятиях по речевой коммуникации при обучении студентов с ОВЗ (по слуху) является подготовка их к восприятию специальных дисциплин. В этой связи преподавателям-филологам необходимо заложить фундамент языкового материала для последующего изучения студентами с ОВЗ (по слуху) специальных дисциплин, так как зачастую лексический запас данного контингента обучаемых очень ограничен. Особенно трудно подобрать определенное количество контекстов в связи с будущей специальностью обучаемых. А чтобы выработать прочный лексический навык, необходимо работать над достаточным количеством таких контекстов. Весь лексический материал должен быть методически организован, должна быть система в работе над лексикой, тогда такая работа будет эффективна.

Грамматика современной научной речи с ее набором унифицированных структур составляет лишь часть, и сравнительно небольшую, грамматики общелитературного языка, что создает реальные предпосылки для минимизации грамматического материала в учебных целях.

При работе над анализом научного текста важнейшими методическими принципами и положениями являются:

- функциональность при отборе и подаче языкового материала;
- коммуникативность и системность;
- ситуативное представление материала;
- изучение лексики на синтаксической основе;
- учет типологии текстов.

Лексический материал, тексты для занятий берутся из дисциплин учебного плана (математика, физика, информатика и т.д.) с консультацией ведущих преподавателей. Составляется лексический словарь минимума, где учитываются частотность употребления лексических единиц, лексическая сочетаемость, учет словообразовательных моделей, тематическая продуктивность (распространенность) в различных дисциплинах профиля.

Значительное место отводится работе с общенаучными глаголами, большинство из которых связано со смысло-речевыми ситуациями.

Известно, что коммуникативная ориентация содержания обучения должна определяться природой общения. Профиль подготовки вуза – технический. Для реализации коммуникативных потребностей обучаемых из специальных дисциплин с помощью специалистов-предметников отбираются узловые темы. Это дает возможность представить значительную часть речевого материала по специальности на занятиях по речевой коммуникации в обобщенном виде и отразить по существу наиболее важные стороны речевой деятельности студентов на занятиях по специальности.

Цель такой работы – ввести профильную лексику, выработать, закрепить и активизировать навыки ее использования в устной и письменной речи, подготовить студентов к чтению учебной литературы по специальности.

Нам представляется эффективным обучение лексике на текстах, где учебный текст предстает как единица, в которой доказательно раскрывается содержание изучаемого объекта, дается совокупность его характеристик в определенном аспекте рассмотрения. Текст всегда передает содержание той или иной темы, подтемы в конкретной научной дисциплине. Совершенствование рецептивных и продуктивных речевых навыков ведется также на основе изучаю-

щего, ознакомительного и поискового чтения. Необходимо разрабатывать систему упражнений с предтекстовыми, текстовыми и послетекстовыми заданиями.

Предтекстовая часть должна включать задания по лексике на основе материала, необходимого для понимания и осмысления содержания текста. Они ставят своей целью развитие догадки в определении значения слов и устойчивых словосочетаний. Все подготовительные упражнения, направленные на восприятие текста как целостной речевой единицы, должны быть мотивированы в сознании обучаемых пониманием их необходимости для развития того или иного навыка: чтения, письма, аудирования или говорения. Такая мотивация активизирует коммуникативно-познавательную деятельность студента.

Наиболее эффективными являются задания на словообразование. Системная работа со словообразовательными элементами, со словарным гнездом дает возможность семантизировать новую лексику и расширить лексический запас обучаемых в области терминологии.

Исследуя вместе с обучаемыми научный текст, мы переводим внимание со слова на словосочетание, формируя осознание важности этой языковой единицы для построения фразы и речевого высказывания. Упражнения на сочетаемость активизируют познавательную активность обучаемых, если не ограничиваться узкой сферой функционирования в научном стиле, а показывать особенности семантического расширения или сужения сочетания, поливариантность сочетаемости лексических единиц в разностилевых пластах. Выполняя подобные упражнения, учащиеся овладевают сочетаемостной моделью, тем самым полнее и точнее усваивая особенности функционирования той или иной модели в разных стилях русской речи. Задача преподавателя – зафиксировать внимание обучаемых на функционирование словосочетания в языке специальности, опираясь на учебный текст; отработать использование конкретных лексических единиц в пределах разных по тематике текстов.

Познавательная активность, которая обеспечивается высокой коммуникативно-деятельностной потребностью обучаемых, появляется и при анализе текста как некой целостной единицы языка, если представить содержание текста в виде некоторой схемы отношения тех объектов (денотатов), о которых говорится в тексте [1]. Благодаря денотатной карте текста, предъявленной обучаемым в качестве некой вербальной опоры, преподаватель имеет возможность активизировать процессы речевого оформления элементов содержания, останавливаясь на отдельных элементах формы, показывая

взаимосвязь языковой формы и содержания. При этом особую роль в активизации познавательной деятельности обучаемых играет овладение синонимическими вариантами формы при выражении одного и того же денотата. Следует обращать внимание на употребление в научных текстах отглагольных существительных, а также на синонимичность некоторых лексических единиц, например, как то, что имена существительные на *-ие* (беззаконие) в современном языке мотивируются именами прилагательными, что обусловлено наличием у них значения качества, состояния, признака, т.е. семантической равнозначностью с существительными на *-ость* [2]. Производя отбор текстов, нужно помнить, что эти тексты должны иметь четкую денотатную карту, легко понимаемую студентами.

Текстовая часть включает чтение с заданием, которое определяет характер упражнений в послетекстовой работе.

Послетекстовые задания должны быть построены на лексико-грамматическом и содержательном материале текста. Работа проводится по трем уровням единиц речи – словоформам, словосочетаниям и сверхфразовым единствам – и ставит целью проверку понимания словосочетаний и конструкций, необходимых для воспроизведения информативного содержания текста по различным опорам и с различной степенью сжатия.

Важным является работа над дефиницией. Обучаемые должны знать, что в русском языке существует много логико-грамматических моделей, при помощи которых можно дать определение сущности: что это что; что является чем; что представляет собой что и т.д. Первая конструкция универсальна, она является основной для дефиниции, поэтому при помощи ее в первую очередь дается определение термина. Система заданий обеспечивает также отработку и коррекцию речевых умений обучаемых и их языковых знаний.

Таким образом, задача преподавателя так подобрать текст и провести работу по языковому оформлению содержания, чтобы вся деятельность была четко мотивирована и вызывала интерес у обучаемых. Познавательная активность студентов возрастает в том случае, если они видят результат и осознают поэтапность шагов работы над научным текстом, владеют алгоритмом, помогающим им производить необходимые действия и достигать цели.

Литература:

1. Мотина О.И. Язык и специальность: лингво-методические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М.: Русский язык, 1988.

2. Митрофанова О.И. Трудности восприятия словообразовательной синонимии у студентов с ОВЗ (по слуху) // Материалы Всероссийского форума продвижения идей и принципов инклюзивного образования: В 2-х ч. – Казань: ИЦ Университета управления «ТИСБИ», 2015.

(НЕ)ДОСТУПНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДЛЯ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНОЙ ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Мифтахова Л.Р.,

ГБОУ ВПО «Казанский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации», г. Казань, Россия

Идеи о необходимости социальной инклюзии для построения более справедливого, демократичного общества, развиваемые с недавнего времени на страницах российских научных и специальных публикаций, привлекают к себе все больший интерес и внимание как ученых, так и специалистов-практиков. Доступность образования для детей с ментальной инвалидностью долгое время находилась под давлением многих факторов: от специфики диагноза «умственная отсталость» до существующей политики, заключавшейся в их сегрегации без права на обучение с «нормальными» детьми. Специальное образование является важным институтом, нацеленным на интеграцию и адаптацию детей с инвалидностью в общество, но в его деятельности прослеживаются двоякость и некоторое противоречие. «Особые» дети направляются в закрытые учебные заведения, чтобы их там подготовили к самостоятельной жизни, труду и интеграции в общество. Но в реальности ситуация следующая: сначала детей изолируют в этих учреждениях, а потом готовят к интеграции в общество, от которого изолировали.

Сегодня инклюзивному образованию уделено огромное внимание и уже имеются первые опыты школ, которые сумели создать условия для совместного обучения детей с разным статусом здоровья. Первые проекты инклюзивного образования начали реализовываться в начале 1990-х гг. в следующих регионах и городах: г. Москва – школа № 1321 «Ковчег», школа № 142 им. Н.А. Островского, школа № 1961; Самарский регион – школа № 69 г. Тольятти, школа № 11 г. Новокуйбышевск; Республика Коми – школа № 16 г. Ухта. Практически во всех этих школах обучение происходит при совместном про-

ведении занятий с двумя разными категориями детей – имеющими и не имеющими инвалидность. Такие занятия, как отмечают участники такого эксперимента, очень полезны как для первой категории детей, так и для второй. Но по данным А.Н. Гамаюновой, «... за прошедшее десятилетие увеличилось число лиц, отдающих предпочтение специальным (коррекционным) школам как «стабильно работающим, дающим выпускникам определенные профессиональные навыки» (из ответов опрошенных) [1]. Результаты исследования автора свидетельствуют о снижении числа тех, кто готов был принять в массовых школах детей с особенностью интеллектуального развития. Связано это, в первую очередь, с тем, что опыт взаимодействия опрашиваемых в период обучения с такими детьми демонстрировал их низкую успеваемость и дисциплинированность, ведущую к низкому рейтингу класса и школы в целом.

При рассмотрении инклюзивного образования открытым остается вопрос: «Как родители детей без инвалидности и дети общеобразовательных школ относятся к возможности появления в классе ребенка с инвалидностью?». По данным исследования Л.В. Косиковой, проведенного среди родителей и педагогов в Ростове-на-Дону, 69% опрошенных родителей и 73% педагогов считают, что инклюзивное обучение способствует воспитанию отзывчивости и понимания у детей без инвалидности; 56% родителей считают, что дети с инвалидностью могут учиться вместе с другими детьми, причем такое обучение желательно с 1-го по 11-й класс (так считают 65% родителей) [5]. Положительный настрой среди родителей и специалистов был раскрыт и в исследовании, проведенном А.Я. Чигриной среди учителей и родителей детей общеобразовательных школ. Выяснилось, что в родительской среде 45% выступают «за» инклюзивное образование, 17% – против. В работе не указано, что способствовало такому высокому проценту положительно настроенных родителей и педагогов, возможно, это результат предварительной работы с ними на предмет повышения информированности о возможностях и способностях детей с инвалидностью, проведения так называемых «уроков доброты».

Схожие результаты демонстрируют результаты исследования восприятия детей-инвалидов учениками общеобразовательной школы г. Чита [4]. Исследователями отмечено, что после проведения уроков толерантности и сопоставления их с данными, полученными до их проведения, увеличился процент положительно настроенных детей общеобразовательных учреждений к детям с инвалидностью. На 20% увеличилось число детей, желающих дружить с ребенком с

инвалидностью; 44% считали, что такие дети тоже должны учиться в обычной школе. Это было отмечено и в опросе, проведенном среди учащихся общеобразовательных школ Казани в 2009 году, где более 60% учащихся высказались положительно за возможность совместного обучения с детьми с инвалидностью в своей школе, классе [6]. Результаты опроса показали, что дети не против учиться с имеющими проблемы со здоровьем школьниками, чего нельзя сказать об их родителях. Важно, что несмотря на множество стереотипов в отношении детей с ментальной инвалидностью, среди «обычных» детей остается процент тех, которые готовы принять таких детей в свою среду. Это подтверждается в исследовании Д.Зайцева, И.Лошаковой, П. Романова и Е.Ярской-Смирновой, где сказано, что наиболее близкие контакты устанавливаются между учащимися и детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата (12,4%), а также с детьми, испытывающими отклонения в умственном развитии (12,9%) [9].

Родители «обычных» детей часто опасаются, что ребенок с особенностями развития (особенно с тяжелыми нарушениями) будет мешать, отвлекать учителя и детей, что снизит уровень знаний всего класса [3]. Если говорить об особенностях характеристик положительно настроенных родителей, то в некоторых случаях не последнюю роль в этом играет уровень их образования. Отмечается, что толерантное и дружественное отношение к детям-инвалидам ярче выражено в среде интеллигенции: если 60% родителей со средним общим образованием не возражают, чтобы в их классе учился ребенок-инвалид, среди лиц со средним специальным образованием такую позицию разделяют 77% родителей, а среди лиц с высшим образованием – 84% [8].

Данные исследований демонстрируют, что пусть и не в абсолютном большинстве, но дети без инвалидности и их родители готовы принять в обычных школах детей с теми или иными нарушениями развития. Невысокий процент доброжелательно настроенных к совместному обучению, возможно, обусловлен с информационной безграмотностью и дезинформированностью и детей, и родителей о возможностях и умениях лиц с инвалидностью.

В Республике Татарстан инклюзивное образование только начинает набирать обороты по активным мерам реализации. Здесь так же, как и во многих других регионах, имеются барьеры, препятствующие внедрению инклюзивного образования [2]:

- архитектурная недоступность школ и детских садов;
- неадекватное общественное мнение;

– правовая неграмотность родителей: родители детей с инвалидностью не знают, как отстаивать права детей на образование, испытывают страх перед системой образования и социальной поддержки;

– низкий уровень профессиональной компетентности специалистов: большинство учителей и директоров массовых школ недостаточно знают о проблемах инвалидности и не готовы к включению детей-инвалидов в процесс обучения в классах.

В республике реализуются меры по интегрированному обучению детей с особыми образовательными потребностями в условиях массовых общеобразовательных школ. Так, в школах Альметьевска, Казани, Буинского, Высокогорского, Мензелинского, Нижнекамского, Рыбно-Слободского, Тюлячинского районов по специальным программам обучаются около 400 детей с нарушениями слуха, речи, умственного развития и задержкой психического развития. Возможно, это связано не с внедрением инклюзивного образования, а с тем, что в некоторых районах нет коррекционных школ, поэтому у администрации школы не остается выхода, кроме как принять желание родителей устроить ребенка в общеобразовательную школу.

В целом подобных интегрированных классов немного – 62 класса, из них 26 (41%) – для детей с ментальной инвалидностью и 28 (45%) – для детей с физическими нарушениями. Общая численность учащихся в данных классах на 2013/2014 уч.г. составляет 431 ребенок, из них 53 (12%) – дети с ментальной инвалидностью и 299 (69%) – с особенностями физического развития [7]. Следует отметить, что за последние 2 года в Татарстане увеличилось число классов для детей с инвалидностью при общеобразовательных школах (2011/2012 уч. г. – 5 кл., 2012/2013 уч. г. – 18, 2013/2014 уч. г. – 26 кл.). Эту динамику следует считать положительной, так как пусть и не в полной мере, но она является шагом в направлении развития инклюзивного образования детей с ментальной инвалидностью.

Таким образом, наиболее доступной формой образования для детей с ментальной инвалидностью остается специальное образование в стенах специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Дети с ментальной инвалидностью практически не рассматриваются в качестве полноправных участников образовательного процесса в стенах общеобразовательных учреждений в среде детей без инвалидности. Несмотря на многочисленные противостояния родителей и специалистов относительно введения в общеобразовательные школы детей с ментальной инвалидностью, стоит учитывать тот факт, что изолируя одних детей от других, сложно будет

добиться толерантности и развить доброжелательность в них друг к другу, а ведь это одна из задач образования – воспитать в детях положительные качества к окружающим.

Литература:

1. Гамаюнова А.Н. Общественное мнение о проблемах интеграции лиц с нарушениями интеллекта / А.Н. Гамаюнова // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 5. – С. 47.
2. Зыскина М.А. Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования / М.А. Зыскина, Н.В. Шрамко // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 202.
3. Инклюзивное образование: международный опыт, современные тенденции: Материалы Международной науч.-практ. конф. «Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – М., 20-22 июня 2011 г; Редколл.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С. 244.
4. Исследование восприятия детей-инвалидов учениками общеобразовательной школы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zabcdo.ru/site/center/about/194/full/>
5. Косикова Л.В. Инклюзивное образование: отношение родителей и педагогов к инклюзивному образованию / Л.В. Косикова // Северокавказский психологический вестник. – 2009. – № 7/1. – С. 71-72.
6. Кузнецова И.Б. Необычный класс в обычной школе. Научно-аналитический отчет (рукопись) // ЦПЭИ АН РТ, Фонд «Милосердие в образовании», Образовательная автономная некоммерческая организация «Центр реформирования предприятий». – Казань, 2009. – С. 39.
7. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Татарстан. Общее образование [Электронный ресурс]; режим доступа: <http://tatstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat>
8. Чигрина А.Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов: отношение общества и практика распространения / А.Я. Чигрина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – Серия Социальные науки. – 2010. – № 1 (17). – С. 60-61.
9. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – №. 5. – С. 102.

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИИ И ИНТЕГРАЦИИ В ВУЗЕ

*Мухаметзянова Ф.Г., д-р пед. наук, профессор;
Боговарова В.А., д-р пед. наук, профессор,
Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия*

В образовательном пространстве появился новый феномен – инклюзивное образование как на уровне образовательного явления, так в терминологическом контексте. В психологии и педагогике нет однозначного определения феномена инклюзивного образования в контекстах различных теорий, концепций и научно-методических практик.

Концепция инклюзивного образования людей с инвалидностью в настоящее время приобретает все большую популярность в России благодаря зарубежному позитивному опыту. На сегодняшний день наибольшего успеха в развитии инклюзивного образования добились такие страны, как Франция, Италия, Норвегия, Дания, Великобритания, Швейцария, Испания. Принципы инклюзии содержатся в законодательстве Европейских стран, обеспечивая доступность образования не только для инвалидов, но и для других социальных категорий, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (мигрантов, беженцев, людей в тяжелом материальном положении). Инклюзии способствует также активизация деятельности общественных организаций и движений, отстаивающих права детей, подростков и молодежи с инвалидностью.

Образовательный процесс на условиях инклюзии должен начинаться со школы и получать продолжение в высших учебных заведениях.

Под инклюзией часто подразумевается школьное обучение детей, имеющих отклонения в развитии. Но столь узкая трактовка является некорректной. Это обусловлено следующим. Во-первых, сама по себе инклюзия подразумевает включение в социальную среду не только на уровне среднего образования, но и на уровне института образования в целом, на фоне полного проникновения в среду других социальных институтов. С этой точки зрения показательным является одно из определений инклюзии, приведенное на сайте «Энциклопедический фонд России», которое звучит так: «Инклюзия – процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь имеющих трудности в физическом развитии» [6]. Во-вторых, термин инклюзивное образование не должен подразумевать обучение какой-либо отдельной категории инвалидов.

Инклюзия не должна пониматься исключительно в пределах обучения детей с особенностями развития. В этом случае применение термина относительно высшего образования потеряло бы свою значимость, в то время как в западных источниках нет подобных искажений. Практика обучения людей с инвалидностью за рубежом основывается на принципах непрерывности образовательного процесса, что и является основной чертой инклюзии. Это обеспечивается за счет применения технологий социального сопровождения, начиная со школы и заканчивая звеном высшего профессионального образования. Адаптационная работа с учащимися, имеющими инвалидность, в зарубежных вузах начинается с обустройства физического пространства для обеспечения доступности, заканчиваясь устранением социальных барьеров и работой по формированию позитивной культуры общения и взаимодействия людей с инвалидностью и здоровых сверстников. Это в целом отражает двухсторонний процесс трактовки инвалидности, которая понимается не только как ограничение возможностей здоровья, но и как ограничение социальных способностей, возможностей включиться в социальную среду наравне со здоровыми сверстниками. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения сегодня насчитывается около 1 млрд. людей с ограниченными возможностями здоровья (субъекты с ОВЗ). В большинстве Западных и Европейских стран субъекты с ОВЗ совместно учатся в школах и университетах, в которых наряду с ними обучаются и их «здоровые» сверстники («здоровые субъекты»). Статистика утверждает, что в российских вузах учатся, в основном, «зоровые» субъекты. В целом, статистика относительно «включения» субъектов с ОВЗ в процесс высшего образования в РФ показывает, что из 3 тыс. отечественных ВУЗов только 150 обучают в своих стенах людей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий. При этом лишь в 50 вузах обучается около 100 студентов – субъектов с ОВЗ.

В современных социально-экономических условиях развития РФ около 10% населения нашей страны являются инвалидами. Разработка специальных программ развития и обучения необходима для 120 тыс. детей каждого года жизни. В отечественных ВУЗах обучается лишь 30 тыс. студентов с ограниченными возможностями, что составляет 4% от общего возможного числа. Инклюзивное высшее образование в России начало свое движение с МГТУ им. Н.Э. Баумана, в котором уже в 30-х годах прошлого столетия начали обучать студентов, имеющих значительные проблемы со слухом. Обучение осуществляется успешно: выпускники являются востребованными

кадрами для многих российских компаний и учреждений. Другой пример – МГППУ (Московский городской психолого-педагогический университет), специализирующийся на ребятах с поражениями зрения и опорно-двигательного аппарата. Однако, к сожалению, большая часть ВУЗов страны не принимает участия в подобной работе. Да, сегодня в России создаются спецпрограммы для разных категорий инвалидов, но лишь для малой их части. Большинству приходится учиться по общим программам, которые не учитывают особенностей их здоровья. Поэтому часто возникают ситуации, когда слабослышащий гуманитарий вынужден получать образование в техническом ВУЗе, а незрячий технарь подается в гуманитарный университет, чтобы выучиться на педагога.

Государству очень важно заняться не просто финансированием инклюзива в российских институтах и университетах, а самым настоящим инвестированием – инвестированием в человеческий капитал. Дело в том, что все те затраты, которые государственный бюджет несет по причине расходов на подобные мероприятия, окупаются. Причем, происходит это в среднесрочной перспективе — в течение 4-5 лет. Взамен этого государство получает дополнительные высококвалифицированные кадры (а студенты с ограниченными возможностями здоровья чаще всего более старательны в процессе образования, нежели их полностью здоровые сокурсники), а также возможность снизить траты на социальную помощь. К сожалению, правительство пока что не пришло к подобной бюджетной политике. Российский союз ректоров (РСР) предложил идею создания центров для студентов с ограниченными возможностями, где они могли бы пообщаться друг с другом, поделиться существующими проблемами. По мнению Союза, это малозатратное мероприятие, требующее лишь оборудованного специальной техникой помещения. Однако такая идея не есть шаг в сторону инклюзии. Студентов-инвалидов предлагают вновь выделить из общей массы обучающихся в ВУЗах ребят вместо того, чтобы вместе со всеми интегрировать их в полноценную студенческую жизнь. Тем не менее, в РСР предлагают и здравую идею – проведение конкурса программ стратегического развития среди ведущих ВУЗов России, победители которого получат субсидии на проведение масштабной работы с инвалидами.

Одним из актуальных в России вопросов теории и практики инклюзивного образования является проблема ограничения жизнедеятельности ее субъектов. Несмотря на то, что в начале последнего десятилетия в России наблюдался некоторый интерес к проблемам инвалидов на государственном уровне (обусловленный деятельно-

стью общественных организаций инвалидов, а также тенденциями развития законодательной базы развитых стран относительно людей с ограничениями жизнедеятельности), социальное положение инвалидов в России значительно ниже, чем в развитых странах. Таким образом, возникает необходимость разработки новых мероприятий по социальной адаптации студентов с ограничениями жизнедеятельности к условиям высших учебных заведений, которые демонстрировали бы более высокую эффективность на практике. В последние годы пути оптимизации процесса социальной адаптации людей с инвалидностью к образовательному пространству рассматриваются с точки зрения инклюзии (от лат. inclusion – включение) и интеграции (от лат. integratio – восстановление, восполнение) [3]. На практике эти подходы нередко понимаются как однопорядковые и синонимичные. Однако эта точка зрения не совсем корректна. Рассмотрим, чем отличается интегративный подход от инклюзивного в условиях образовательного процесса. Что представляет собой социальная интеграция? Социальная интеграция подразумевает возможность равноправного участия нетипичного индивида или индивидов в жизни доминирующей социальной группы. Однако при этом сохраняется относительная автономность между «типичными» и «нетипичными», «не инвалидами» и «инвалидами». Эта автономность обусловлена отличием образа жизни, различием потребностей данных групп, а равноправие сторон (под которым также подразумеваются толерантность и взаимоуважение) призвано исключать проявления сегрегации и элиминации. Интеграция в условиях образования подразумевает реализацию равных возможностей студентов с инвалидностью и их сверстников без ограничения жизнедеятельности на принципах социальной солидарности. Но при интегративной модели образования допускается наличие социальных различий между этими группами по объективно обусловленным причинам, порождаемым спецификой образа жизни людей с инвалидностью [1]. В практике образовательных учреждений интегративная модель подразумевает совместное обучение студентов с ограничениями жизнедеятельности и их сверстников без инвалидности в разных группах, классах, коллективах. Совместная организация досуговых, познавательных, культурно-массовых мероприятий не исключается, а, напротив, пропагандируется. Такая модель активно используется в российских вузах, имеющих отдельные учебные группы или факультеты, специализирующиеся на обучении студентов с инвалидностью. Инклюзивное образование всегда подразумевает совместное обучение в едином образовательном пространстве. Сейчас в России известны высшие учебные заведения,

которые обладают такими признаками, – это бывшие вузы-интернаты для людей с инвалидностью, которые в последнее десятилетие производят набор абитуриентов без ограничения жизнедеятельности. По итогам экспертного опроса специалистов, занимающихся вопросами социальной реабилитации и адаптации инвалидов, проведенного в начале 2011 г., принципы инклюзивной модели считаются предпочтительными в сравнении с интегративным подходом. Вместе с тем, большинство российских экспертов (85%) отмечают необходимость создания специализированных центров по адаптации студентов с ограничением жизнедеятельности в обычных вузах. Специалисты подчеркивают, что создание таких центров в России является серьезной проблемой, которая не может быть решена в ближайшей перспективе без серьезной государственной поддержки. В целом такой подход соответствует, скорее, идее интегративного образования. Создание инклюзивной системы (которая подразумевает наличие прочной материально-технической базы) в российских вузах представляется еще более проблематичным (в первую очередь, из-за высокого уровня материальных затрат).

Идею инклюзивного обучения студентов с ограничениями жизнедеятельности особо поддерживают эксперты – представители специализированных учебных заведений для инвалидов, которые отмечают, что процесс инклюзии может быть достигнут с «обратной стороны», не через включение инвалидов в среду здоровых сверстников, а, напротив, через включение здоровых сверстников в среду инвалидов. Данные эксперты также отметили, что это может быть достигнуто через обучение в высших учебных заведениях для инвалидов (специализированного типа) здоровых сверстников.

Таким образом, инклюзия и интеграция в условиях высшего учебного заведения – принципиально различные стратегии адаптационного процесса. Выбор конкретного направления должен быть основан с учетом специфики самого образовательного учреждения, его статуса и материально-технической базы. В то же время выбор общей стратегии адаптационной работы в вузах должен быть направлен на получение эффективного результата, который, на наш взгляд, может быть достигнут только путем снижения социальных барьеров между студентами, имеющими инвалидность, и их сверстниками без ограничения жизнедеятельности.

Литература:

1. Воеводина Е.В. Классификация моделей инвалидности в контексте условий высшего учебного заведения: адаптационный аспект // Сервис в России и за рубежом. – 2010. – № (2)17.

2. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Научная книга, 2006. – 260 с.

3. Inklusion // Inklusion Wikipedia: die freie Internet-Enzyklopädie [Электронный ресурс]. – URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Inklusion> (дата обращения: 07.04.2011).

4. Конвенция о правах инвалидов: веб-сайт Организации Объединенных Наций [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.un.org/disabilities>. (дата обращения: 07.04.2011.)

5. По данным Интернет-портала для инвалидов Dislife.ru: Интернет-портал для людей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dislife.ru> (дата обращения: 07.04.2011).

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

*Нигматуллина И.А., канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики;
Рашитова Р.Р., ИПО К(П)ФУ, г. Казань, Россия*

На современном этапе в России идея инклюзивного образования, предполагающего интеграцию лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательный процесс, является одной из наиболее актуальных. Интеграционный подход предполагает создание условий, которые способствуют развитию доступной среды, включающей в себя все то, что поможет им нормально и безопасно передвигаться, учиться, общаться, чувствовать себя полноценными активными гражданами.

Более того, одной из приоритетных задач современного российского образования является не только успешная социализация лиц с ограниченными возможностями здоровья, но и их эффективное обучение. С этой целью осуществляется модернизация всех уровней российского образования. Данный процесс предполагает, во-первых, внедрение актуальных направлений инновационного развития образовательных учреждений, которые осуществляют разработку инновационных подходов и практических мер реализации инклюзивного образования. Во-вторых, инновирование содержания не только образовательно-воспитательного процесса, но и коррекции-

онно-развивающего обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. В-третьих, реализация в образовательных учреждениях альтернативных форм инклюзивного образования, обеспечивающих повышение эффективности образования лиц с ОВЗ.

На сегодняшний день одной из наиболее актуальных и сложных проблем успешного учения детей с ОВЗ в условиях инклюзии является поиск эффективных подходов к преодолению трудностей обучения чтению и письму. Как показывает практика, в настоящее время одним из инновационных и эффективных направлений инклюзивного образования является нейропсихологический подход. Однако в современной литературе лишь обозначена роль нейропсихологического подхода к диагностике и коррекции трудностей в обучении детей с ОВЗ. В связи с этим данная проблема является актуальной.

В данном исследовании нейропсихологический подход рассматривается нами как комплекс специальных нейропсихологических методов, направленных на реструктурирование нарушенных функций мозга и создание компенсирующих средств для того, чтобы ребенок мог в дальнейшем самостоятельно обучаться и контролировать свое поведение. В настоящее время разработаны фундаментальные научные положения о системной организации высших психических функций (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, А.В. Семенович), обоснованы теория системной динамической локализации высших психических функций и нейропсихологический подход к анализу их нарушений (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ж.М. Глозман, А.В. Семенович, Л.С. Цветкова), затронуты вопросы нейропсихологического подхода в инклюзивном образовании (Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, И.А. Nigmatullina).

Анализ исторических аспектов возникновения нейропсихологического подхода, показал, что в основе данного подхода лежат культурно-историческая концепция развития высших психических функций Л.С. Выготского и теория системной динамической локализации А.Р. Лурия. Согласно данному подходу каждая психическая функция представляет собой многозвенную функциональную систему, каждое звено которой вносит в целостный процесс свой специфический функциональный вклад. Поэтому недоразвитие или разрушение того или иного звена системы приведут к расстройствам функций, происходящим по определенному механизму. Таким образом, нарушение в том или ином звене организации психической деятельности (или нарушение его связи с другими системами) приводит к возникновению специфических сложностей, зависящих от функциональной роли

пострадавшего звена. Исходя из этих представлений, были разработаны батареи нейропсихологической диагностики как для взрослых, так и для детей. Результатом использования методов нейропсихологической диагностики являются определение сохранных и пострадавших звеньев психической деятельности, определение механизма (или механизмов), лежащего в основе дефекта, локализация очага поражения и определение зоны ближайшего развития.

В последние годы нейропсихологический подход стал активно внедряться и в практику изучения детей с дизонтогенетическими отклонениями в развитии. Значительная часть работ посвящена использованию методов нейропсихологии для дифференциальной диагностики различных дизонтогенетических заболеваний, описания характерных нейропсихологических профилей. Вопросы психолого-педагогической и нейропсихологической диагностики нарушений развития рассмотрены в работах Н.М. Пылаевой, А.В. Семенович, Ж.М. Глозман, Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной.

Раскрывая значимость нейропсихологического подхода, А.В. Семенович акцентирует внимание на том, что «широкое внедрение нейропсихологического луриевского анализа в практику установления причин детской дезадаптации «в норме» доказало его валидность и эффективность как дифференциально-диагностического, прогностического, профилактического и коррекционного инструмента» [10]. Правомерность такого утверждения подтверждается той популярностью, которой пользуются у психологов, логопедов, детских невропатологов и учителей разработки Э.Г. Симерницкой, Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной, Н.К. Корсаковой и других.

Ж.М. Глозман в своих трудах отмечает такие задачи нейропсихологического обследования, как топическая диагностика поражения или недоразвития мозговых структур, а также дифференциальная ранняя диагностика ряда заболеваний ЦНС, дифференциация органических и психогенных нарушений психического функционирования, его индивидуальных различий. По ее мнению, необходимы описание картины и определение уровня нарушений психических функций, а именно: определение пораженного (несформированного) блока мозга (в понимании термина Лурия), первичного дефекта и его системного влияния; определение причин и профилактика различных форм аномального психического функционирования (дезадаптации, школьной неуспеваемости); оценка динамики состояния психических функций и эффективности различных видов направленного лечебного или коррекционного воздействия (хирургическо-

го, фармакологического, психолого-педагогического, психотерапевтического и др.) [4].

А.В. Семенович пишет, что развитие тех или иных аспектов психики ребенка однозначно зависит от того, достаточно ли зрел и полноценен соответствующий мозговой субстрат. При этом следует иметь в виду, что мозг – это не только известные всем кора, подкорковые образования, мозолистое тело и т.д., но и различные нейрофизиологические, нейрохимические и другие системы, каждая из которых вносит свой специфический вклад в актуализацию любой психической функции [10].

Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова, Л.С. Цветкова в своих работах отмечают, что ребенок с сохранным слухом, зрением и интеллектом может писать неграмотно из-за незрелости различных отделов головного мозга вследствие нарушения любого из функциональных компонентов: операций по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийной организации движений и речи, программирования и контроля деятельности, избирательной активации [2].

В отечественной литературе большинство нейропсихологических исследований посвящено изучению детей с интеллектуальной недостаточностью и задержкой психического развития. В исследовании Н.Г. Манелис изучалось формирование высших психических функций у детей с задержкой психического развития. В наибольшей степени у детей с задержкой психического развития страдали вербальные функции. Снижение фонематического слуха, нарушения моторной стороны речи, трудности понимания логико-грамматических конструкций, сужение объема слухоречевой памяти и повышенная тормозимость следов в условиях гетерогенной интерференции свидетельствуют о функциональной недостаточности левого полушария. Признаки функциональной незрелости задних отделов мозга менее выражены и претерпевают более значительные положительные изменения с возрастом, по сравнению с симптомами функциональной недостаточности передних отделов. Симптомы незрелости третичных, прежде всего лобных, отделов мозга сохраняются длительное время [7].

Исследования А.В. Семенович, Т.В. Ахутиной показали, что формирование функций, обеспечиваемых работой правого полушария, у детей с задержкой психического развития оказалось замедленным по сравнению с нормой и отставало от нее в среднем на три года. Отчетливо были выражены признаки дисфункции субкортикальных отделов мозга (нарушения памяти в звене избирательности,

повышенная тормозимость следов в условиях гомогенной интерференции) и нарушения межполушарного взаимодействия (нарушение реципрокной координации, диссоциации между правой и левой рукой при копировании сложных фигур) [10].

В работе З.А. Меликян, посвященной анализу особенностей переработки информации у детей с задержкой психического развития, было показано, что если для группы нормально развивающихся детей была характерна положительная возрастная динамика функций, то в группе детей с задержкой психического развития возрастная динамика была не выражена, а по ряду параметров с возрастом отмечалось ухудшение уровня выполнения задания. Особенно сильное отставание было выявлено в функции программирования и контроля и левополушарных гностических функциях.

Сравнительное нейropsychологическое исследование развития вербальных и невербальных функций нормально развивающихся учащихся, детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и детей с задержкой психического развития (ЗПР) было проведено Т.А. Фотековой. Особенности формирования вербальных функций школьников сравнимых категорий проявлялись в том, что дети с ОНР и ЗПР характеризовались устойчивой несформированностью вербальных характеристик, не компенсировавшейся к старшему школьному возрасту. Анализ динамики развития невербальных функций, проведенный автором, показал более интенсивную, чем в норме и при задержке развития, динамику развития высших психических функций у школьников с ОНР на всем протяжении школьного обучения; наличие основных положительных изменений в показателях развития высших психических функций у школьников с дизонтогенезом только к старшему школьному возрасту; отсутствие полной компенсации недостаточности невербальных функций как при ЗПР, так и при ОНР к старшему школьному возрасту [11].

Анализ рассмотренных работ позволяет выделить несколько характерных особенностей исследований, проводящихся в этом направлении. Во-первых, при изучении отклонений в развитии у детей многие авторы используют методологию нейropsychологического подхода, сформировавшуюся в клинике локальных поражений мозга у взрослых: описание нейropsychологических симптомов и синдромов – выделение пострадавшего фактора – определение локализации очага поражения в мозге. Однако, как указывают Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева, есть ряд причин, препятствующих определению точной локализации очага поражения в детском возрасте: продолжающийся процесс кортикализации психических функций,

возрастная диффузность и пластичность функциональных органов детей, возможность организации психического процесса на разных уровнях мозговой иерархии и наличие круговых функциональных связей мозговых структур. Кроме того, Ю.В. Гушин отмечает, что в случае дизонтогенетических заболеваний чаще приходится говорить о диффузных анатомических, биохимических либо функциональных изменениях головного мозга, что еще более снижает значимость топической диагностики. Все это делает более корректным в детском возрасте определение не топического, а функционального «диагноза», то есть определение «сильных» и «слабых» звеньев функциональных систем психики ребенка. В свою очередь, это влечет за собой вторую характерную черту рассмотренных исследований. Увлекаясь выделением «сильных» и «слабых» звеньев, дефицитарных и сохранных полушарных стратегий, исследователи часто не выходят за этот уровень анализа той или иной формы отклонения в развитии. Практическое же значение описанных особенностей, возможности их учета в коррекционном процессе остаются или малоосвоенными в данном типе работ, или вообще отсутствуют. По мнению Ю.В. Гушина, дальнейшее развитие нейropsychологических исследований аномального развития должно идти не по пути пополнения «библиотеки» описаний особенностей той или иной нозологической группы, а по пути разработки форм помощи и методов коррекции, учитывающих эти особенности. В противном случае ценность полученных в ходе подобных исследований данных оказывается невелика [5].

Проведенный анализ результатов представленного исследователями опыта нейropsychологического консультирования детей с отклоняющимся развитием доказал адекватность и информативность именно такого подхода к данному контингенту. Авторы отмечают, что, во-первых, практически однозначно решается дифференциально-диагностическая задача: в результате обследования выявляются базисные патогенные факторы, а не актуальный уровень знаний и умений. Ведь внешне и характерологические особенности ребенка, и педагогическая запущенность, и первичная несостоятельность фонематического слуха могут проявляться одинаково – «двойка по русскому». Во-вторых, только нейropsychологический анализ такой недостаточности может вскрыть механизмы, лежащие в ее основе, и подойти к разработке специфических, особым образом ориентированных коррекционных мер. А.В. Семенович подчеркивает это неперемное условие: важен именно синдромный подход, иначе неизбежны искажения, односторонность результатов, обилие артефактов.

Таким образом, представленный теоретический обзор научных исследований по проблеме изучения специфики образовательных потребностей детей с ОВЗ на основе нейропсихологического подхода показал, что нейропсихологические исследования, ориентированные на разработку форм и методов помощи детям с различными отклонениями в развитии, представлены и в зарубежной, и в отечественной литературе, но объем их по сравнению с «описательными» исследованиями крайне невелик.

Литература:

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
2. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. – М.: Изд-во: В.Секачев, 2013.
3. Выготский Л.С. Психология и учение о локализации психических функций, 1982.
4. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста, 2009.
5. Гушин Ю.В. Нейропсихологическое изучение аномального развития: обзор исследований // Психологический ж-л Междунар. ун-та природы, общества и человека «Дубна». – 2009. – № 4. – <http://www.psyanima.ru>.
6. Манелис Н.Г. Формирование высших психических функций у детей с задержанным вариантом отклоняющегося развития. Нейропсихологический анализ / Н.Г. Манелис // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств / Отв. ред. М.Г. Храковская. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – С. 30-39.
7. Меликян З.А. Состояние зрительно-пространственных функций у детей в норме и с задержкой психического развития / З.А. Меликян, Т.В. Ахутина // Школа здоровья. – 2002. – № 1. – С. 28-36.
8. Nigmatullina I. (2015) Features of Applying Neuropsychological Methods in the Correctional Activities of a Speech Therapy Teacher for Prevention of Written Speech Disorders in Children with Disabilities. *The Social Sciences* 10(6): 769-774. DOI: 10.3923/sscience.2015.769.774
9. Пылаева Н.М. Опыт нейропсихологического исследования детей 5-6 лет с задержкой психического развития // Вестник Моск. ун-та. – 1995. – № 3. – Сер. 14. Психология. – С. 37-45.
10. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учебн. пос. для высш. учебн. зав. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 232 с.

11. Фотекова Т.А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический анализ: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / Т.А. Фотекова. – М., 2003. – 55 с.

12. Цветкова Л.С., Цветков А.В. О нейропсихологических синдромах несформированности высших психических функций у младших школьников с трудностями обучения // Новые исследования. – 2009. – № 2(19). – С. 77-78.

СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РЕГИОНЕ

Никитенко Н.С.,

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия

Современная система образования имеет опыт ввода в практику идей инклюзивного образования. Отношение социума к данной проблеме изменилось за прошедшие несколько лет. Данные изменения способствуют становлению новой парадигмы образования, которая опирается на понятия, выработанные современной практикой в области инклюзии.

Инклюзивное образование – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий подростку с особыми образовательными потребностями обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам [1].

Следует отметить, что инклюзия – трудоемкий процесс, в котором предполагается комплекс серьезных видоизменений во всей системе, в понимании роли педагога и родителей, в ценностных установках и в педагогическом процессе в целом. Главной целью общеобразовательного учреждения, вступившего на путь реализации инклюзии, является разработка особых условий для адаптации и развития обучающихся с особыми образовательными потребностями совместно с их сверстниками.

К ключевым задачам беспрепятственного получения образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья совместно со здоровыми подростками в общеобразовательных учреждениях следует отнести:

- создание полноценных нормативно-правовых актов, работающих на практике по внедрению доступной среды и инклюзивного образования в России;
- включенность программы инклюзии в стандарты общего образования;
- организацию инфраструктуры по созданию доступной среды для детей-инвалидов в образовательное и социальное пространство;
- изменение отношения общественного мнения к инвалидам вообще и детям-инвалидам, в частности;
- полноценную подготовку педагогов по инклюзивному образованию;
- внедрение интерактивных программ и технологий, необходимых для улучшения и оптимизации учебного процесса в школах;
- организацию дистанционного обучения, позволяющего включить обучающихся с ограниченными возможностями [2].

Для создания безбарьерной среды для обучения обучающихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном учреждении необходимо полностью изменить всю образовательную среду.

Реализация практики инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении возможна благодаря профессиональной поддержке педагогов, классных руководителей, администрации, которые играют важную роль в получении знаний подростка с ОВЗ. Возникает проблема неготовности педагогов общеобразовательного учреждения к работе с обучающимися с ограниченными возможностями, а также потребностями, выявляется недостаток профессионалов. Так, педагог – это основа инклюзии, являющаяся главным условием успешного осуществления и воплощения инклюзивных принципов в практику. Учеными доказано, что как только педагог видит первые успехи подростка с ОВЗ и то, как здоровые обучающиеся приняли его в коллективе, он кардинально меняется и старается улучшить эти результаты. Однако не у всех это получается. Труд учителя – кропотливый, он должен уметь расположить к своей персоне всех обучающихся и сформировать коллектив, помочь подросткам с патологиями адаптироваться со своими сверстниками.

Важным индикатором возможности создания безбарьерной среды является ситуация в регионах, не исключение и Оренбургская область. Внедрение инклюзивного образования в общеобразовательные учреждения, организации Оренбуржья стало возможно с 2011 г. благодаря вступлению некоторых общеобразовательных учрежде-

ний, организаций в государственную программу Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 гг. [3].

В период 2015 г. осуществлялась реализация научного гранта ОГПУ при финансовой поддержке ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» в сфере научной и научно-технической деятельности по научно-исследовательскому студенческому проекту «Социологический анализ проблем внедрения инклюзивного образования учащихся общеобразовательных учреждений в Оренбургской области». Научный проект выполнялся в рамках договора о сотрудничестве с Управлением образования администрации г. Оренбург на базе муниципальных общеобразовательных учреждений, реализуемых инклюзивное образование (МОАУ «СОШ № 6; 8; 32; 52; 65», МОБУ «НОШ № 33»).

Автором научного проекта было проведено социологическое исследование. Репрезентативную выборку социологического опроса составили 86 респондентов (директора, педагоги, психологи общеобразовательных учреждений г. Оренбург и Оренбургской области, вставшие на путь реализации инклюзивного процесса образования). Согласно социологическому опросу выявлено, что 63% опрошенных на вопрос: «Как вы относитесь к введению инклюзивного образования в общеобразовательные учреждения?», ответили положительно, что говорит о том, что педагоги видят положительные моменты в обучении здоровых подростков и обучающихся с особыми образовательными потребностями. Положительное отношение педагогов к обучающимся с особыми потребностями – главная предпосылка для работы педагога в инклюзивной школе и немаловажный фактор для социализации подростка с ОВЗ в общеобразовательном учреждении.

На следующий вопрос: «Насколько вы готовы к обучению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья?», 58% респондентов ответили, что сомневаются в своей готовности работать с обучающимися с особыми образовательными потребностями. Понескольку не каждый педагог, работающий в общеобразовательном учреждении со здоровыми подростками, способен к работе с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, на педагога возложена серьезная ответственность за выбранные цели, задачи, содержание, методы обучения и воспитания обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, изначально такой подросток является более зависимым от педагогической помощи.

На последующий вопрос: «Как вы считаете, достаточно ли ваше общеобразовательное учреждение оборудовано для обучения подростков с ограниченными возможностями здоровья?», 83%

опрошенных ответили отрицательно, что говорит о неготовности общеобразовательных учреждений принимать подростков с особыми образовательными потребностями. Именно школьное оборудование для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – необходимая составляющая инклюзивного образования, открывающая подросткам путь к обучению вместе со своими сверстниками. Однако недостаточное финансирование общеобразовательных учреждений, реализующих практику внедрения инклюзивного образования, тормозит в полной мере реализацию программы. Общеобразовательному учреждению для обучения обучающегося с ОВЗ необходимо создание специальных условий (пандус, лифт, особая конструкция парты, коридорные поручни, зрительные ориентиры, мультимедийная доска, специально оборудованные кабинеты и пр.).

Одним из важных вопросов остается следующий: «Есть ли у вас в общеобразовательном учреждении специальная учебная программа для обучения подростков с ограниченными возможностями здоровья?». 45% респондентов ответили положительно. Это означает, что большинство общеобразовательных учреждений, ставших на путь реализации Программы инклюзии, разработали специальную программу для совместного обучения подростков с особыми образовательными потребностями и здоровых сверстников. Практическое развитие инклюзивного образования невозможно обеспечить без внедрения в инклюзивную практику специальной программы для обучения.

Таким образом, создавая инклюзивную практику и политику, общеобразовательные учреждения работают в инновационном порядке. Главной задачей ставится сформировать развивающуюся, устойчивую, действующую эффективно организационную и образовательную систему, способную внедрять и точно наводить профессиональные стремления и творческий потенциал педагогического коллектива. Для управления процессом внедрения инклюзии важно иметь проектные формулы организационной деятельности, командные формы работы, мониторинг, диагностику процессов, конфигурации согласования кругозоров различных участников образовательного процесса.

Литература:

1. 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. –

URL: www.science-education.ru/129-22281 (дата обращения: 26.10.2015)

2. Никитенко Н.С. Инклюзивное образование в РФ: проблемы и перспективы / Н.С. Никитенко // Молодежь. Наука. Будущее: Материалы Междунар. студ. науч.-практ. конф. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2014. – С. 82-83.

3. Кочемасова Л.А. Особенности внедрения инклюзивного образования учащихся в образовательное пространство школы / Л.А. Кочемасова, Н.С. Никитенко // Инновационные тенденции развития системы образования: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 132-134.

Тьюторство в инклюзивном образовании Орэнбуржья

*Олейниченко О.В., Ерболганулы Р.Е., Акимова О.И.,
Орэнбургский государственный педагогический университет,
г. Орэнбург, Россия*

Для того чтобы ребенок с ограниченными возможностями здоровья получил социальный опыт и в полной мере реализовал свои образовательные потребности, важным условием является эффективная работа системы сопровождения и поддержки детей с особыми образовательными потребностями.

Понятие тьюторства до сих пор вызывает множество вопросов. Компетенции и функциональные обязанности тьютора четко не определены, его деятельность в инклюзивном пространстве не регламентирована нормативными документами. Но все-таки тьюторство – новый в российском образовании вид педагогической деятельности – становится в условиях инклюзивной школы важным ресурсом для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы сопровождения, что должно способствовать перестройке всей системы образования.

Тьютор (англ. tutor) – исторически сложившаяся особая педагогическая должность. Тьютор обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования [1].

Должность тьютора в России утверждена и введена в российскую систему образования приказами Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 05 мая 2008 года № 216н и № 217н

(зарегистрированы в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. № 11731 и № 11725 соответственно) [3].

В настоящее время у нас в стране специальность «тьютор» внесена в реестр профессий, определены ее квалификационные и иные характеристики. Российские вузы начали готовить тьюторов недавно. Чтобы получить специальность, нужно окончить педагогический вуз, в котором имеется кафедра тьюторского сопровождения образовательной деятельности. Также можно повысить квалификацию специалистам образовательных учреждений на базе курсов повышения квалификации, в том числе дистанционно [2].

За последние годы накоплен разнообразный опыт работы с детьми с ОВЗ в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику. Практика складывается таким образом, что тьютором в инклюзивном образовании сегодня принято считать и помощника-сопровождающего (просто осуществляющего физическое сопровождение), и педагога сопровождения, и специалиста, проводящего дополнительные занятия. Далеко не каждый может выполнять функции сопровождающего для ребенка с ОВЗ. Эта деятельность предполагает высокий уровень толерантности педагога (безусловное принятие ребенка), понимания понятия инклюзии, достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки и многое другое.

Опыт показывает, что успешность тьюторской деятельности зависит от многих факторов, прежде всего:

- психологической готовности администрации и коллектива образовательного учреждения к инклюзии, понимания основных ценностей, инклюзивной деятельности, согласия с ними;
- наличия специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья;
- наличия необходимых специалистов или договоренности о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ специалистами из Ресурсных центров, центров психолого-педагогического развития и коррекции.

В дошкольных образовательных организациях, школах с подобным уровнем сопровождения, где создана та самая благоприятная образовательная среда, успешно работают службы, подготовлены кадры. Все эти образовательные организации готовы делиться опытом.

Тьютор координирует работу всех специалистов группы сопровождения – логопедов, психологов, дефектологов, инструктора ЛФК.

Он заполняет дневник наблюдений и педагогическую карту. Также тьютор помогает выстраивать отношения ребенка с другими детьми. Особое внимание уделяется работе с родителями. Каждый участник педагогической команды является тьютором для ребенка с ОВЗ, а в идеале и для остальных учащихся образовательного учреждения.

В практике школ, осуществляющих инклюзивное образование, сложилась модель двухуровневого сопровождения в зависимости от потребностей ученика. Первый уровень – сопровождение ученика педагогом сопровождения, главная задача которого оказывать ребенку физическую поддержку, помогать перемещаться, чувствовать себя уверенно в пространстве класса, в школьном здании, а также проводить педагогическую воспитательную работу. Своим примером тьютор показывает окружающим детям, как следует относиться к ребенку с проблемами физического здоровья, какую помощь можно ему оказать и как правильно это сделать. Работу тьютора может выполнять подготовленный социальный педагог или воспитатель, родитель [1].

Некоторым детям с особенностями развития недостаточно только физического сопровождения: специфика их нарушений требует, чтобы сопровождающий обладал методиками специальной коррекционной педагогики. Это второй уровень сопровождения ребенка с ОВЗ – постоянное педагогическое сопровождение ученика специалистом, например, сурдопедагогом, тифлопедагогом, дефектологом, учителем, прошедшим переподготовку, или даже родителем, получившим специальное образование.

В школах, где нет тьютора, ученикам с ОВЗ помогают специалисты: тифлопедагоги, сурдопедагоги, логопеды, психологи, социальные педагоги. Специалисты консультируют педагогов и родителей, проводят индивидуальные занятия в соответствии с расписанием и рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии. Специалисты занимаются как с детьми с ОВЗ, так и с остальными детьми.

Во многих школах говорят о желании создать сильную команду разноуровневых специалистов, но зачастую такой возможности в образовательном учреждении нет. Тогда на помощь приходят окружные ресурсные центры, центры психолого-педагогической реабилитации и коррекции, и городской ресурсный центр и студенты, а именно: будущие учителя-дефектологи (сурдопедагоги, тифлопедагоги, логопеды, олигофренопедагоги), специальные психологи.

Особая роль отводится специальным (коррекционным) учреждениям, которые сотрудничают с образовательными учреждениями,

реализующими инклюзивную практику. Ведь именно в этих учреждениях накоплен многолетний опыт по индивидуальному сопровождению учащихся, по включению детей с различными нарушениями развития (как правило, в рамках школ одного вида) в систему обще-школьной работы, по использованию различных педагогических и коррекционных технологий, позволяющих каждому ученику реализовать свои индивидуальные возможности.

В практику современной образовательной системы Оренбуржья в настоящее время интенсивно входит инклюзивное образование. Инклюзивное образование занимает все более важное место в образовательной системе Оренбуржья. С 2011 г. общеобразовательные школы Оренбургской области участвуют в государственной программе «Доступная среда», направленной на реализацию мер по созданию в учебных учреждениях условий, которые обеспечивают возможность для беспрепятственного доступа. Уже в 2011 г. инклюзивное образование внедрено в 30 общеобразовательных школах из 19 муниципальных образований области. В 2014 г. к программе дополнительно присоединилась 91 общеобразовательная организация.

На сегодняшний день в образовательных учреждениях Оренбурга существуют различные формы сопровождения: тьютор, педагог сопровождения, специалисты специальных (коррекционных) образовательных учреждений, студенты Института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», волонтеры-ученики старших классов, родители ребенка с ОВЗ. Однако специалисты сопровождения пока не введены в штат, сопровождение осуществляется по договору с семьей ребенка с ОВЗ или предоставляется спонсорскими организациями. В зависимости от возможностей и потребностей ребенка тьютор может осуществлять постоянное сопровождение, присутствовать только на определенных учебных предметах, оказывать краткосрочную помощь по мере необходимости. Главная задача сопровождающего – поддерживать ребенка в его самостоятельных действиях, чтобы в дальнейшем он мог социализироваться и жить обычной жизнью среди сверстников.

Таким образом, мы попытались рассмотреть понятие «тьютор», его роль, в инклюзивном образовании. Основной задачей тьютора является подготовка условий для образования ребенка с ОВЗ в конкретной системе образовательного учреждения. Тьютор сопровождает ребенка в его жизненной среде, помогает в организации ее развивающего характера; подготавливает условия для образования особого ребенка в конкретной системе образовательного учреждения; занимается с ребенком по преодолению дефицитов развития и

формирования новых компетенций; сотрудничает с семьей в вопросах развития и образования ребенка, оказывает помощь в подборе развивающих, коррекционных и образовательных программ; оказывает правовую и образовательную поддержку семьи в реализации прав ребёнка во всех социальных институтах.

К сожалению, на сегодняшний день инклюзивное образование далеко не обеспечено необходимым количеством тьюторов, их роль часто выполняют родители, волонтеры. Но в идеале и в скором будущем тьютор станет в ряд с воспитателем, учителем, педагогом.

Литература:

1. Акимова О.И. Специфика подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования в Оренбургском государственном педагогическом университете / Учиться и жить вместе: открытое пространство инклюзии: Материалы Всероссийского форума продвижения идей и принципов инклюзивного образования (Казань, 26-28 февраля 2015 г.). – Казань: НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», 2015. – С.27-33.

2. Кочемасова Л.А., Никитенко Н.С. Теоретические предпосылки развития инклюзивного образования: научные исследования, практика внедрения // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22281>

3/ Приказ Министерства здравоохранения и социального развития № 216н от 5 мая 2008 г. «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников образования».

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКИХ РЕГИОНАХ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Осьмук Л.А.,

*Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, Россия*

То, что происходило в российских регионах с инклюзивным образованием, вполне можно рассматривать как социальное движение, которое начиналось с привлечения внимания общественности к проблеме детей-инвалидов, подключения государственных учреждений и некоммерческих организаций к социальному эксперименту и

в настоящий момент вплотную подошло к внедрению инклюзивных программ в общеобразовательные учреждения и стратегии социальной инклюзии как обязательной, и естественной, формы отношения к детям (а равно и со взрослым) с инвалидностью в регионе.

Так как вопрос об инклюзивном образовании связан с развитием филантропических установок, формирующих личность каждого гражданина, оно (инклюзивное образование), помимо направления реформирования образовательной системы, является важной составляющей формирования территориальных (региональных) сообществ. Отсюда – очевидный факт: те регионы, в которых более развиты институты гражданского общества: например, есть сильные некоммерческие организации инвалидов (активные отделения ВОИ, ВОГ, ВОЗ и др.) и реализуются программы поддержки социальных проектов по защите прав детей-инвалидов и др., а также есть активные (и знакомые с западными практиками) университетские сообщества, оказались более подготовленными к реализации стратегии инклюзивного образования (Московская, Челябинская, Новосибирская, Томская и др. области).

Поддержанная государством (Федеральный закон «Об образовании» от 29.12.2012 г., Программа «Доступная среда» и др.) идея инклюзивного образования поставила регионы в ответственную позицию и позволила социальному движению выйти на качественно новый уровень. В результате, в регионах вокруг ситуации начало складываться межсекторное социальное партнерство между образовательными учреждениями, государственными структурами, некоммерческими организациями. Новая ситуация требует осознания, что переход всех образовательных учреждений региона к инклюзивному образованию зависит от двух составляющих: 1) готовности сообщества и опыта, накопленного в реализующихся с начала века социальных проектов в этой области; 2) готовности региональных властей инициировать и поддерживать инклюзивное образование на территориях, проводя разумную политику в плане внедрения. Несмотря на то, что государство стимулирует процесс, инклюзивное образование требует крайне корректного подхода.

Сложность ситуации связана, прежде всего, с тем, что инклюзивное образование касается как детей с инвалидностью, так и здоровых детей. Здесь возникает сразу две проблемы: 1) межличностных отношений; 2) качества образования. Что касается отношений, то необходимо помнить, что речь идет о психологических особенностях детей, имеющих инвалидность, а также утвердившихся в нашем обществе стереотипах, связанных с неприятием нетипичности. Про-

блема качества образования связана с тем, что не все дети с инвалидностью быстро усваивают материал, что создает неудобства для других. В результате того, что с инклюзивным образованием и доступной средой возникло множество нерешенных вопросов, во многих регионах увеличилось количество детей, находящихся на индивидуальном обучении (Самарская и др. области), в то время как практики интегрированного обучения начали несколько сокращаться.

На наш взгляд, инклюзивное образование не может быть самоцелью, а целью является получение детьми с инвалидностью качественного образования, обеспечивающего их успешную социализацию. Для этого детям должен быть обеспечен выбор формы обучения, которую они сами и их родители считают эффективной и комфортной, но обязательно при участии экспертов и условия объективной профессиональной диагностики. В связи с этим и в России, и в Европейских странах развиваются близкие к «чистой» инклюзии подходы и формы обучения. Для Европы, например, это widening participation (расширение доступа к образованию), mainstreaming (мэйнстриминг), integration (интеграция) и др. В России появились практики обучения детей в реабилитационных классах / группах в общеобразовательных заведениях (с возможностью находиться в общем образовательном пространстве). Непосредственно инклюзивное образование, требующее обязательной доступной среды, в его чистом виде удастся организовать далеко не везде. Кроме того, продолжает существовать дифференцированное обучение детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных (коррекционных) учреждениях I-VIII видов, которое существенно изменяется с развитием различных программ, реализуемых внутри учреждений и направленных на интеграцию и развитие адаптационных компетенций учеников. Специальные учреждения, разумеется, отличаются друг от друга: качеством образовательных и социальных услуг; материальной, учебно-методической базой; наличием программ социализации и социальной интеграции. По-прежнему актуальным для детей с инвалидностью является домашнее обучение, в том числе в дистанционной форме. Дистанционное образование иногда является единственным, что может позволить себе семья, и оно активно развивается в регионах.

Таким образом, внедрение инклюзивного образования в регионах – процесс сложный, сталкивающийся с целым рядом проблем, среди которых:

- готовность и способность к обучению в инклюзивных группах / классах самих детей с инвалидностью и их родителей;

- готовность территориальных сообществ к поддержке инклюзивного образования, готовность здоровых детей (и их родителей) к обучению в инклюзивных классах / группах, развитие доступной среды на территории в целом;

- готовность образовательных учреждений к внедрению инклюзивных форм обучения: наличие адаптивных программ, доступной среды, профессиональной и психологической готовности учителей / преподавателей;

- наличие системной и регулярной поддержки инклюзивного образования со стороны региональных властей: наличие у властей стратегии и ресурсов (информационных, технологических, методических, материальных, финансовых) для поддержки;

- наличие профессиональных структур социального, психолого-педагогического, медицинского сопровождения инклюзивного образования;

- наличие системы обучения и повышения квалификации руководителей / учителей / преподавателей / специалистов, работающих по сопровождению, – всех специалистов, работающих в парадигме инклюзивного образования.

В полной мере решать все обозначенные проблемы регионам не удастся, поэтому речь идет о каком-то продвижении вперед того или иного российского региона. Так, в Томской области к 2015 г. инклюзивное образование реализовывалось уже в 66 школах, что составляет около 20% от общего количества школ региона. Можно говорить о наличии в регионах:

- 1) опыта инклюзивного образования (как долго практики осуществляются в некоторых образовательных учреждениях, каковы результаты для региона);

- 2) некоторого количества образовательных учреждений, а также классов / групп, осуществляющих инклюзию в различных ее вариантах; количества детей с инвалидностью, обучаемых в таких классах / группах;

- 3) общей стратегии и региональных программ, обеспечивающих развитие инклюзивного образования; реализации данных программ, проверяемой в конкретных показателях;

- 4) профессиональных структур социального, психолого-педагогического, медицинского сопровождения инклюзивного образования; релевантной системы социо – и психодиагностики;

- 5) созданной доступной среды, описанной в конкретных показателях в конкретных образовательных учреждениях и на территории в целом;

- б) структуры / структур, обеспечивающих обучение и повышение квалификации руководителей / учителей / преподавателей / специалистов, работающих по сопровождению.

Это самые общие критерии, позволяющие понять и проанализировать ситуацию с развитием инклюзивного образования в регионе. При этом надо говорить и о каких-то качественных «сдвигах» или непосредственно успешных, в том числе, авторских, практиках, реализуемых на базе конкретных учреждений и структур. Такие практики, при условии их распространения, могут ускорить процесс развития инклюзивного образования и предотвратить ошибки и излишнее давление на процесс внедрения.

Следует учесть, что каждый регион имеет свой опыт, который может быть похожим или отличаться от опыта других регионов. Вариативность подходов и технологий позволит сделать процесс более гибким и достичь желаемых результатов. Сверхзадача развития инклюзивного образования заключается в том, чтобы каждый ребенок (вне зависимости от своего статуса, имеет ли он ограничения по здоровью или нет) мог в полной мере удовлетворить свои потребности и развивать свои способности в максимально комфортной среде. В связи с этим, основным индикатором результативности практик инклюзивного образования является удовлетворенность детей (и их родителей), а также объективные показатели образовательного процесса. Так, увеличение количества детей с ограниченными возможностями, реализующихся в научной, творческой и спортивной сферах, представляет собой, наверное, самый яркий показатель успешности практик. Конечно, субъективность выделения некоторых практик как «успешных» снимается разработкой системы оценки данных образовательных и социальных услуг. Но на данном этапе говорить о внедрении такой системы может быть преждевременным: практики должны сначала появиться. Последнее дает нам право опираться на мнение регионов, которые сами определяют, какие практики успешные, а какие нет. Термин «успешные» пока употребляется для обозначения всех имеющихся результативных практик. Ожидаемый результат распространения успешных практик: существенное сокращение количества детей, обучающихся в специальных образовательных учреждениях; увеличение темпов развития инклюзивных школ; увеличение программ направлений профессиональной подготовки, по которым обучаются студенты с ограниченными возможностями, и увеличение инклюзивных групп.

На сегодняшний день практически все регионы сформировали необходимую нормативно-правовую базу, обеспечивающую продви-

жение инклюзивного образования. Появились структуры, распространяющие опыт инклюзивного образования на территориях, например, в Самарской области была создана система так называемых территориальных агентств специального образования (ТАСО). В ТАСО сконцентрированы программно-методические, материально-технические (специальная техника, аппаратура, мебель и др.), кадровые ресурсы, которые направляются в учреждения, где интегрировано обучаются дети с ограниченными возможностями. Специалисты ТАСО участвуют в разработке индивидуальных образовательных программ и в случае необходимости выезжают в учреждение, где обучаются дети с инвалидностью, для чего все ТАСО оснащены легковыми автомобилями.

Значительную роль в продвижении инклюзивного образования в регионах играют университеты. Так, МГТУ им. Н.Э. Баумана (Москва), НГТУ (Новосибирск) и другие вузы имеют существенный опыт реализации инклюзии. В Новосибирском государственном техническом университете (НГТУ) именно для этой цели существует специальная структура – Институт социальных технологий и реабилитации.

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ

Палий С.Г.,

канд. пед. наук, директор МБОУ «СОШ № 10», г. Калининград, Россия

Нормативными документами, регламентирующими деятельность образовательного учреждения по обучению детей с особыми образовательными потребностями, являются: Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 г. № 99-ФЗ, от 23.07.2013 г. № 203-ФЗ), Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 г. № 1599 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

На основании этих документов в учреждении разработана Адаптированная основная образовательная программа для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (индивидуальный уровень) на 2015-2017 гг. (далее – АООП). В разработанной программе реализуются идеи Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», которая, определяя основные направления модернизации российской школы, обозначает основные пути повышения ее качества.

- **Новая школа** – это школа для всех, которая должна обеспечить успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

- **Новая школа** – это учителя и тьюторы с высоким уровнем профессиональной подготовки, готовые к инновационной деятельности, глубоко знающие детскую психологию и особенности развития школьников, также при наличии ограничений здоровья, чуткие и внимательные к интересам и потребностям школьников.

- **Новая школа** – это центр взаимодействия как с родителями и местным сообществом, так и с учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, диагностическими Центрами.

- **Новая школа** – это современные материально-технические условия реализации образовательных программ, которые включают: доступность среды для всех учащихся, современное высокотехнологичное учебное оборудование, интерактивные учебные пособия и учебники, соответствующие специфике развития и образовательным возможностям разных групп детей, условия для занятий спортом и творчеством.

В МБОУ «СОШ № 10» обучаются 28 детей с особыми образовательными потребностями. У всех обучаемых учащихся имеются значительные изменения психического развития, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, нарушения взаимодействия сигнальных систем. Следствием этого являются:

- недоразвитие познавательных процессов, прежде всего восприятия (узость объема восприятия, фрагментарность, низкая активность этого процесса);

- мышление конкретно-предметное, бессистемное, при котором вычлняются лишь наиболее заметные части предметов, не устанавливаются связи между отдельными частями предметов и отдельными предметами;

- нарушение памяти;

– трудности в воспроизведении образов восприятия представлений (фрагментарность, недифференцированность);

– беден словарный запас, с трудом усваивают термины, нарушены последовательность логического высказывания, дефекты речи, снижена потребность в речевом общении.

Учащиеся с умственной отсталостью, обучающиеся в школе, имеют сложный дефект: нарушение зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и мыслительных функций. Эти дети отличаются особой пассивностью, инертностью всех психических процессов, нарушением памяти, внимания, речи, что приводит к многочисленным и различным ошибкам при выполнении заданий. Учащиеся усваивают минимальный необходимый (сниженный) уровень знаний, умений, навыков и оцениваются лишь по результатам их индивидуальных достижений.

Имеется группа детей, у которых умственная отсталость осложняется расстройствами аутистического спектра. Для этих детей характерно нарушение развития средств коммуникации и социальных навыков. Формы детского аутизма различаются по этиологии, глубине и специфике проявлений и часто осложнены другими проблемами развития.



Рис. 1. Структура деятельности МБОУ «СОШ № 10» с детьми, имеющими особые образовательные потребности

Вследствие неоднородности состава группы детей с особыми потребностями, обучающихся в МБОУ «СОШ № 10», требуется

дифференцированный индивидуальный подход к каждому учащемуся в зависимости от его психофизических возможностей.

Разработанные программа по развитию жизненных компетенций, индивидуальные образовательные маршруты, программы логопедического и дефектологического сопровождения, дополнительные занятия для обучающихся обеспечивают формирование личности школьников с учетом их особых образовательных потребностей на основе развития индивидуальных способностей, положительной мотивации и базовых умений учебной деятельности, а также простейшими навыками самоконтроля, культурой поведения и речи, основами личной гигиены и здорового образа жизни.

В МБОУ СОШ № 10 разработаны следующие локальные акты, учитывающие федеральные и региональные нормативные документы, позволяющие структурировать образовательную деятельность с детьми ОВЗ:

Положение об инклюзивном обучении учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Положение об индивидуальном образовательном маршруте для учащихся с ОВЗ.

Положение о тьюторском сопровождении обучающихся с ОВЗ.

Положение об оценке качества обученности учащихся с ОВЗ.

Учебный план специально-коррекционного образования в ОУ имеет программное обеспечение, которое соответствует требованиям нормативно-правовых актов. Обучение детей ведется по:

- программе образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью»; Под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой – СПб., 2011;
- адаптированным программам «Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта»; Под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Владос, 2007. (Изобразительная деятельность, игрокоррекция).

Содержание программного материала предполагает реализацию принципа линейности и концентричности. Это означает, что ознакомление с определенной областью действительности от этапа к этапу усложняется, то есть тема остается, а в содержании раскрывается сначала главным образом предметная, затем функциональная и смысловая стороны, а затем сфера отношений, причинно-следственных, временных и прочих связей между внешними признаками и функциональными свойствами. Кроме того, существуют межпредметные связи между содержанием обучения различным предметам. В одних случаях это связи тематические, в других – общность педагогического замысла. Таким образом, повторность в обучении

учащихся позволяет формировать у них максимально доступные элементарные навыки и умения, прежде всего социально-бытового плана.

Каждый учебный предмет в данной Программе основан на понимании того, что дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью обучаемы, то есть способны овладеть навыками общения, социально-бытовыми навыками, элементами грамоты, счета, но только в условиях специального обучения и в доступных для них пределах когнитивного развития.

Образовательная деятельность учителей, тьюторов направлена на обеспечение: равных возможностей получения качественного общего образования учащимися с умственной отсталостью; нравственного развития учащихся с умственной отсталостью; формирование основ их гражданской идентичности, дифференцированно учитывающих специфические образовательные потребности разных групп учащихся с умственной отсталостью.

Коллектив школы за более, чем два десятилетия педагогической деятельности доказал, что в специально созданной коррекционно-развивающей педагогической среде дети данной группы способны развиваться, становиться полноправными членами российского общества.

БИОЭНЕРГОПЛАСТИКА КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ

Пинькова А.В., учитель-логопед;

Муханова Л.К., учитель-логопед;

Рыпаева С.Н., инструктор физической культуры,

ГБОУ «СОШ № 14 им. полного кавалера ордена Славы

Н.Г. Касьянова, г.о. Жигулевск, Самарская область, Россия

Согласно Декларации ООН о правах ребенка и Конституции РФ, все дети имеют право получить образование в меру своих возможностей. Детям с ОВЗ для успешного освоения программы требуется больше времени, а также внимания со стороны педагога и родителей. С целью успешного освоения программы детьми с особенностями в развитии были созданы коррекционные группы и учреждения. Но в современном обществе все более широкое распространение получает инклюзивное образование.

В связи с этим появилась необходимость в разработке новых форм и методов работы, адаптированных для более успешной реализации Федеральных государственных образовательных стандартов. Федеральным законом «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» (п. 1 ст. 16) предусматривается создание логопедической службы. Данная служба будет оказывать логопедическую помощь детям, имеющим различные нарушения речи и обучающимся в образовательных учреждениях общего назначения.

Формирование правильной речи у дошкольников является общественно значимой задачей, так как позволяет избежать проблем (при обучении в школе, овладении профессией) и принимать участие в жизни общества. Исходя из этого, детям с ограниченными возможностями здоровья требуются дополнительные условия для развития их речевых компетенций.

Выявив, что наиболее типичным нарушением речи у первоклассников является неправильное звукопроизношение, стали искать причину в дошкольном этапе развития. Основной причиной искаженного произношения звуков у детей дошкольного возраста является нарушение двигательной функции артикуляционного аппарата, при котором страдают тонкие дифференцированные движения губ, языка, челюсти.

Исследования отечественных физиологов подтверждают связь развития рук с развитием мозга. В работах В.М. Бехтерева, Т.Б. Филичевой, А.А. Леонтьева, Л.В. Лопатиной и других ученых отмечается положительное влияние развития тонких движений пальцев рук на функционирование речевых зон коры головного мозга. Движения рук помогают снять напряжение не только с мышц рук, но и с губ, а также снимают умственную усталость. Они способны влиять на развитие речи ребенка, улучшить произношение звуков. Проблему влияния речевых нарушений на учебную деятельность рассматривали также педагоги Т.Б. Филичева, Е.А. Стребелева. Они отмечали существование прямой зависимости между способностью к овладению грамотностью у ребенка и уровнем развития детской речи.

Одним из новых и интересных направлений коррекции речи является метод биоэнергопластики.

Термин «биоэнергопластика» состоит из двух слов: биоэнергия и пластика. Биоэнергия – это энергия, находящаяся внутри человека. Пластика – раскрепощенные, плавные движения рук и тела. Биоэнергопластика – это одновременное движение кисти руки и артикуляционного аппарата. По данным А.В. Ястребовой и О.В. Лазаренко движения тела, совместные движения руки и артикуля-

ционного аппарата, если они пластичны, свободны и раскрепощены, активизируют естественное распределение биоэнергии в организме. Это оказывает чрезвычайно благотворное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности детей, развивает координацию движений и мелкую моторику. А.В. Ястребовой и О.В. Лазаренко разработан гимнастический комплекс, который является важным средством формирования культуры устной речи и речемыслительной деятельности детей. Согласно их рекомендациям артикуляционные упражнения можно использовать для развития подвижности и гибкости отдельных частей артикуляционного аппарата. При этом движения рук имитируют движения губ, языка и нижней челюсти [4, с. 3-5].

Биоэнергопластика улучшает моторные возможности ребёнка по всем параметрам, оптимизирует психологическую базу речи, а также способствует коррекции фонематических процессов и звукопроизношения. Синхронизация работы над речевой и мелкой моторикой усиливает результативность занятий и сокращает их время. Она позволяет быстро убрать зрительную опору – зеркало и перейти к выполнению упражнений по ощущениям. Это особенно важно, так как в реальной жизни дети не видят свою артикуляцию.

Занятия по методу биоэнергопластики строятся с усложнением игровых и учебных заданий, упражнения подбираются соответственно уровню развития детей. На первом этапе работы используются доступные по произношению звуки. Упражнения выполняются перед зеркалом, педагог сопровождает гимнастику движениями ведущей руки, отмеряя длительность выполнения счетом. На втором этапе речь педагога сопровождает взаимные движения ребенка сначала со взрослым, а затем со сверстниками. На третьем этапе ребенок выполняет движения обеими руками самостоятельно.

Рассмотрим формы занятия биоэнергопластикой:

1. Использование красной варежки без пальца – ручной модели языка. Ребенок, действуя с такой моделью, передает движения артикуляционного аппарата в сочетании с движением руки.
2. Применение перчаток при выполнении артикуляционной и пальчиковой гимнастики.
3. Сопровождение артикуляционных и пальчиковых движений стихотворным текстом, сказкой, музыкой.

Приведем пример игрового упражнения с использованием метода биоэнергопластики: «Кошечка»

Текст	Движения артикуляторных органов	Движения рук
В кухне нашей под столом Стоит крынка с молоком. К крынке кошка подошла, Сверху сливки попила,	«Блинчик». «Чашечка» вне ротовой полости. «Кошка сердится».	Выставляют перед собой выпрямленные ладони. «Корзиночка». Согнутые пальцы правой руки опираются на в ы п р я м л е н н у ю ладонь левой. Манящие движения ладонями обеих рук. «Корзиночка».
Глубже сунулась в горшок: – Молочка напьюсь я впрок! Что случилось? Ой-ой-ой! Кошка крутит головой, Налакалась молочка – Не уйти ей из горшка!	Лакание с верхней губы широким язычком. «Чашечка» за верхними зубами. «Цоканье». «Маятник».	Качают головой.
С головы горшок не слез. С ним и убежала в лес!	Широким языком слизывать с верхней губы и убирать язык за верхние зубы. «Болтушка».	Ладонь правой руки мягко обхватывает в ы п р я м л е н н ы е пальцы левой руки и прячется под ладонью. «Бегут» пальчиками рук по столу.

В приведенном игровом упражнении можно проследить ключевую особенность метода – соотносящиеся движения артикуляционного аппарата ребенка и его рук со словами текста, который читается педагогом.

Основываясь на научном обосновании актуальности метода биоэнергопластики и учитывая особенности построения заданий, нами была разработана и систематизирована картотека игр. Данная картотека может быть успешно использована как логопедами дошкольных и школьных образовательных организаций, так и воспитателями групп, родителями детей, имеющих потребность в коррекции речи. Индивидуальная консультация, раскрывающая актуальность и доступность использования метода биоэнергопластики, была проведена с воспитателями групп, включающих детей ОВЗ, и родителями, заинтересовавшимися данной разработкой.

Литература:

1. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка; роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка. – Изд-во «Педагогика», 1973.
2. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М.: Сов. Россия, 1973.
3. Основы теории и практики логопедии; Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967.
4. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1984.

ИНКЛЮЗИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ – ПЕРВЫЙ ШАГ К ТОМУ, ЧТОБЫ РЕБЕНОК СТАЛ ЧАСТЬЮ СОЦИУМА

Подъячева И.В.,

*МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 2 «Радуга»
Чистопольского муниципального района Республики Татарстан,
г. Чистополь, Россия*

Наиболее перспективной формой образования детей с особыми потребностями является инклюзивное образование, воспринимающее ребенка таким, какой он есть, подстраивающее под него систему образования. По мнению Л.Г. Выготского, социальное – не просто влияние среды, а источник развития личности. Ребенок развивается, осваивая те виды деятельности, которые были закреплены в общественных формах культуры. При этом развивается ребенок не сам по себе, а через общение его с окружающими людьми. В процессе социализации ребенок не только запоминает слова, действия, поступки, но и организует собственное поведение по тому социальному образцу, который освоил во взаимодействии со взрослыми на основе подражания. Для ребенка с частичной потерей зрения такое взаимодействие оказывается нарушенным, что отрицательно сказывается на его адаптации к современному миру, на развитии его высших психических функций. К моменту поступления в детский сад большинство детей с нарушениями зрения имеют комплекс проблем. Аффективные нарушения проявляются в изменении настроения, в неадекватных эмоциональных реакциях, трудностях произвольной регуляции поведения. Коммуникативные нарушения сопровождаются склонностью к психической изоляции, аутизации, повышению

агрессивности, раздражительности в общении (Л.И. Солнцева, Л.И. Плаксина, И.Г. Кирилова). Поэтому важной задачей педагогов является формирование у ребенка с частичной потерей зрения эмоциональной сферы, коммуникативных навыков, неречевых средств общения (адекватных мимических проявлений, жестов, пантомимики). Тогда такой ребенок не окажется в «зоне отчуждения», потому что у него появится возможность в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада.

Детский сад «Радуга» г. Чистополь – дошкольная образовательная организация, в которой есть место каждому ребенку вне зависимости от его индивидуальных особенностей, способностей и склонностей. Всего лишь год назад детское учреждение открыло свои двери для 220 воспитанников. Две дошкольные группы из двенадцати с первого дня функционирования посещают 20 детишек с особыми образовательными потребностями, так как имеют особые возможности здоровья – частичную потерю зрения. И хотя данные дети посещают специализированные группы со своим режимом и определенными офтальмо-гигиеническими условиями, они наравне с другими детьми детского сада участвуют во многих мероприятиях не только на уровне ДОУ, но и на муниципальном уровне.

Придерживаясь принципов инклюзивного образования, один из которых предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе, мы активно включаем в образовательный процесс всех воспитанников. Для этого создаем толерантную и творческую образовательную среду для успешной социализации детей с частичной потерей зрения.

В связи с этим все утренники, посвященные календарным или сезонным датам, проводятся совместно: дети массовых групп вместе с детьми специализированных групп танцуют, поют, водят хороводы, соревнуются в веселых состязаниях, разыгрывают сценки, посещают вместе экскурсии и целевые прогулки. А родители детей с особыми возможностями здоровья, присутствующие на подобных мероприятиях, чувствуют поддержку, солидарность и чуткость, проявляемую к детям. Все это создает атмосферу доброжелательности и дружбы, взаимоуважения и принятия друг друга.

Важным достижением нашей образовательной организации 2015 г. в развитии инклюзивного образования стало мероприятие муниципального масштаба. Это культурно-спортивный праздник «Спортландия» среди воспитанников дошкольных образовательных учреждений города, приуроченный к Международному Дню людей с ограниченными возможностями здоровья (3 декабря). Целью данно-

го мероприятия была организация совместной, интегративной физкультурно-оздоровительной деятельности дошкольников с разными возможностями здоровья и физической подготовленности с целью развития и популяризации инклюзивного образования в дошкольной сфере. Организатором праздника было наше учреждение – МБДОУ «Детский сад № 2», являющееся базой муниципального ресурсного центра «Здоровый ребенок». К участию приглашались интегрированные команды дошкольников 5-7 лет с обязательным включением детей с ОВЗ: с дисфункцией речи; с патологией опорно-двигательного аппарата; с поведенческими расстройствами и нарушением общения; дети с сочетанными, сложными нарушениями развития. Приятно было наблюдать дружеский командный дух детей, взаимовыручку и поддержку друг друга. В итоге создался позитивный эмоциональный настрой, который объединил детей и взрослых. Мероприятие настолько понравилось всем его участникам, что было принято решение сделать его традиционным и проводить ежегодно в преддверии Международного Дня людей с ограниченными возможностями здоровья и Декады инвалидов.

Литература:

1. Выготский Л.Г. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995.
2. Денискина В.З. Психология воспитания детей с нарушением зрения. – М.: 2004.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТА «РИСУНОК СЕМЬИ»
В ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Поникарова В.Н., Староверова Т.С.,
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,
г. Череповец, Россия*

Педагогическая компетентность родителей понимается как совокупность определенных характеристик личности и педагогической деятельности, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье [1].

Педагогическая компетентность родителей представляет собой сложное системное образование, которое включает ряд составляющих: ценностно-мотивационный, когнитивный, поведенческий и аффективный.

Ценностно-мотивационный компонент отражает личностную ценность родительства, осознанный выбор и сформированность мотивации как ясно выраженную устойчивую направленность интересов и потребностей субъекта реализации себя как семьянина, родителя. Когнитивный компонент предполагает овладение общими теоретическими и прикладными педагогическими знаниями о воспитании детей (в том числе детей с ОВЗ), использование педагогических знаний как инструмента разрешения проблемных ситуаций, возникающих в процессе воспитания. Поведенческий компонент предполагает использование конкретных поведенческих стратегий (включая копинг-стратегии) для разрешения проблемных ситуаций, совокупность умений, обеспечивающих эффективное протекание процесса воспитания. Аффективный компонент является отражением чувств, эмоций, эмоциональных оценок процесса воспитания [1].

Для изучения родительской компетентности нами была предложена диагностическая программа, включающая ряд методик: «Опросник на выявление ситуативной тревожности» (по М.Ю. Стожаровой), «Опросник копинг-стратегий школьного возраста» (по И.М. Никольской и Р.М. Грановской) – адаптированный вариант для детей дошкольного возраста; анкетирование родителей; изучение коммуникативной активности (по Т.И. Чирковой); особенности личностного развития (по Т.И. Чирковой); экспертная оценка проявлений конфликтности, изучение школьной тревожности; анкетирование педагогов и родителей [3-4].

Нами также был использован тест «Рисунок семьи», который мы предложили детям и родителям. Эта методика представляет богатую информацию о субъективно воспринимаемой ситуации исследуемого ребенка. Данный тест помогает выявить отношение ребенка к членам всей семьи, семейные отношения, которые вызывают тревогу рисующего, показывает, как ребенок воспринимает взаимоотношения с другими членами семьи и свое место в семье. Тест разработан Р.Бернсом и С.Кауфманом в 1972 г. Техника рисунка семьи у нас в стране впервые апробирована психотерапевтом А.И. Захаровым, модифицирована Г.Т. Хоментаскасасом (1977, 1988) [2].

Тест «Рисунок семьи» состоит из двух частей – рисование своей семьи и беседы после рисования. Для выполнения теста ребенку

даются стандартный лист бумаги для рисования (формат А-4), карандаши и ластик.

После выполнения задания необходимо получить максимум дополнительной информации вербальным путем. Для этого ребенку задаются следующие вопросы: Скажи, кто тут нарисован? Где они находятся? и т.д.

Для адекватной оценки результатов необходимо знать: возраст ребенка, количество членов семьи, возраст братьев и сестер, сведения о поведении ребенка в семье и в детском саду.

В системе количественной оценки теста учитываются формальные и содержательные аспекты рисунка. Формальными особенностями рисунка считаются: качество линий рисующего, положение объекта рисунка на бумаге, стирание рисунка или отдельных его частей, затушевание отдельных частей рисунка. Содержательными характеристиками являются изображаемая деятельность членов семьи, представленных на рисунке, их взаимодействие и расположение, а также соотношение вещей и людей [5].

При интерпретации теста «Рисунок семьи» основное внимание обращают на следующие аспекты:

- анализ структуры рисунка семьи (сравнение состава реальной и нарисованной семьи, расположение и взаимодействие членов семьи на рисунке);

- анализ особенностей изображения отдельных членов семьи (различия в стиле рисования, количество деталей, схема отдельных членов семьи);

- анализ процесса рисования (последовательность рисования, комментарии, паузы, эмоциональная реакция во время рисования).

Выделяют пять симптомов: благоприятная семейная ситуация, тревожность, конфликтность в семье, чувство неполноценности, враждебность в семейной ситуации [6].

Исследование проводилось на базе МБДОУ № 38 г. Череповец.

В исследовании приняли участие 16 детей дошкольного возраста с нарушениями речи (заикание) и 11 родителей.

Анализ теста «Моя семья» показал, что (судя по рисунку) благоприятная семейная ситуация отмечается у большинства испытуемых. Наибольшие показатели получили такие критерии, как преобладание людей на рисунке, отсутствие изолированных членов семьи, адекватное распределение людей на листе.

Симптомокомплекс «тревожность» в семье выражен примерно у четверти испытуемых. Отмечены такие симптомы, как линия над

рисунком, линия с сильным нажимом, подчеркивание отдельных деталей.

Конфликтность в семье представлена примерно в трети случаев – неадекватная величина отдельных фигур, несоответствие вербального описания рисунка.

Чувство неполноценности в семейной ситуации отмечено примерно у половины испытуемых. На это указывают такие проявления, как расположение фигур на нижней части листа и маленькие фигуры.

Симптомокомплекс «враждебность» проявляется через деформацию фигур и раскинутые в стороны руки примерно у трети испытуемых.

Следовательно, наиболее характерны такие симптомокомплексы, как конфликтность и чувство неполноценности.

Можно также отметить довольно низкое техническое качество рисунков, как у детей, так и у родителей.

Кроме того, характерной особенностью рисунка является то, что фигуры нередко находятся на некотором расстоянии друг от друга, что говорит о трудностях в общении. Часто встречаются маленькие глаза – скрытность, сосредоточенность на себе, поглощенность собственными чувствами и переживаниями. Наличие рта-черточки говорит о внутреннем напряжении. Для изображений характерен маленький нос, что указывает на некоторую степень интеллектуальной недостаточности, незрелости. Часто отсутствуют уши у ребенка – человек никого не слушает, игнорирует то, что о нем говорят. Уши отсутствуют и у других членов семьи. Отсутствие шеи – признак незрелости (в случае с маленькими детьми это нормально). Изображениями свойственны короткие руки – это внутренняя слабость, нерешительность, недостаток общения, замкнутость, стремление держать себя в рамках. Отсутствие пальцев на руках указывает на трудности в общении, установлении контакта. Это также свидетельство неприспособленности, отсутствия веры в свои силы, чувства непригодности. Тонкие, плохо прорисованные, заштрихованные ноги – слабость и неуверенность, ощущение собственной никчемности, упадок духа. Отсутствие ступней указывает на неуверенность персонажей, недостаточное ощущение надежности.

Полученные результаты подтверждают необходимость повышения педагогической компетентности родителей, целенаправленного воздействия на родителей со стороны специалистов и педагогов образовательного учреждения, а также актуализируют важность дальнейшего, более детализированного, сбора информации в представленной области.

Реализацию указанной цели предполагается решать посредством осуществления следующих задач:

- обеспечить преемственность непосредственного или опосредованного воздействия педагогов дошкольного учреждения на родителей;
- включить семью в коррекционно-развивающий процесс;
- распространять и разъяснять специальные знания в области логопедии, специальной педагогики и психологии;
- установить единые требования педагогов дошкольного учреждения и родителей в коррекционной работе с детьми.

Итак, психолого-педагогическое изучение предполагает возможность создания модели формирования педагогической компетентности родителей детей с заиканием. Модель должна учитывать все составляющие компетентности. Важным становится научить родителей проводить развивающие мероприятия совместно со специалистами образовательного учреждения, непосредственно под их контролем и руководством.

Ориентированность родителей на взаимодействие с ребенком, на организацию предметно-развивающей среды, учитывающую особенности ребенка с заиканием, необходимость и регулярность систематического проведения коррекционно-педагогических мероприятий в условиях семьи, повышение уровня логопедической компетентности родителей позволят повысить успешность устранения речевого дефекта в условиях инклюзивного образования.

Литература:

1. Захарова Т.В., Поникарова В.Н. Особенности семейного воспитания детей с нарушениями речи [Текст] / Т.В. Захарова, В.Н. Поникарова // Специальная семейная педагогика. – М., 2009. – С. 186-206.
2. Тесты и методики. Диагностика семьи. – Самара, 2004.
3. Поникарова В.Н., Староверова Т.С. Необходимость комплексного изучения личности ребенка с заиканием в структуре коррекционно-развивающей работы по формированию продуктивного копинг-поведения / В.Н. Поникарова, Т.С. Староверова // Мир специальной педагогики и психологии: Научно-практический альманах. – Вып. 4; Под ред. Ю.Е. Вятлевой – М.: ЛОГОМАГ, 2016. – С. 277-284.
4. Ткачева В.В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии [Текст] / В.В. Ткачева. – М.: УМК «Психология», 2004. – 192 с.

5. Хоментausкас Г.Т. Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений / Г.Т. Хоментausкас // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 165-171.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Попова Е.В., Акимова О.И.,

*Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург, Россия*

Традиционная система образования нуждается в значительном преобразовании, которое будет отвечать новым цивилизованным вызовам. В первую очередь, данные изменения должны затронуть сферу образования людей с особыми образовательными потребностями. К лицам, имеющим особые образовательные потребности, относятся одаренные дети, дети мигрантов, лица с ограниченными возможностями здоровья и пр. Среди перечисленных групп обучающихся особое место занимают лица с ОВЗ, так как они имеют более уязвимый социальный статус и больше всех нуждаются в поддержке, сопровождении. Именно поэтому первоначально инклюзивное образование стало развиваться в отношении данной категории лиц [1].

В основу инклюзивного образования положена идеология, исключающая любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на развитие инклюзивного образования также становится одним из главных в российской образовательной политике [2].

На данный временной промежуток многие страны мира уже накопили значительный опыт реализации инклюзивного обучения лиц с особыми образовательными потребностями. Каждая из них имеет свою модель реализации инклюзивного образования.

Рассмотрим некоторые модели инклюзивного образования в разных странах. В Финляндии доступность образования для лиц с ОВЗ, которая предусматривает создание дифференцированной среды обучения в зависимости от характера нарушения, отражена на законодательном уровне. На государственном уровне внесены спе-

циальные изменения в национальный учебный план, обеспечивающие инклюзивное обучение лиц с ОВЗ в общеобразовательных (массовых) школах [3]. В стране существует система государственных образовательно-консультативных центров, которые организуют сопровождение и поддержку обучающихся с ОВЗ, их родителей и педагогов. Сотрудники центра проводят долгосрочные курсы, организуемые в самом центре, краткосрочные курсы на базе общеобразовательных школ, а также мастер-классы по обучению детей с ОВЗ. Педагогов обучают работе с детьми с разными проблемами. Недостатком является то, что дети попадают в центр поздно, так как нет единой национальной базы данных о детях с ОВЗ.

В Швеции в законодательстве прописано право детей с особыми образовательными потребностями обучаться в массовой школе. Модель инклюзивного образования Швеции характеризуется тем, что дети с ОВЗ обучаются в обычном классе, но с ними занимаются специальные педагоги в отдельной группе по несколько часов в неделю. Главной задачей таких занятий педагоги считают подготовку ребенка к тому, чтобы он полностью обучался в обычном классе.

В Норвегии для реализации Закона о доступности образования для лиц с особыми образовательными потребностями существуют государственные центры, специализирующиеся на оказании помощи отдельным категориям (детям с синдромом раннего детского аутизма, с нарушениями слуха, зрения и т.д.) [5].

Во Франции также принят ряд законов, которые обеспечивают равенство прав и возможностей граждан, в том числе и в области образования. Государство обеспечивает создание условий для успешной адаптации детей с ОВЗ в образовательной среде, включая финансирование приобретения необходимых технических средств и оплату работы специалистов (помощников учителя в школьном сопровождении для индивидуальной и коллективной интеграции). Во Франции, как и в Норвегии, существует модель инклюзии, которая предполагает обучение детей с ОВЗ в обычном классе, но имеет место быть и другая форма инклюзивного образования, при которой в массовой школе создаются отдельные классы для детей с особыми образовательными потребностями, что многие исследователи называют интегрированным обучением.

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, Федеральным законом «Об образовании», Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом № 1 Евро-

пейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. В 2008 г. Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В ст. 24 Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

Возможность получения образования всеми детьми, независимо от ограничений возможностей их здоровья, закреплена в Законе «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. Законодательство РФ в области образования в соответствии с международными нормами предусматривает гарантии равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Инклюзивное образование дает возможность субъектам с особыми потребностями и с особенностями развития ходить в обычные школы и вузы и учиться вместе с другими [4].

В России имеет место существование различных моделей инклюзивного образования. Каждый регион выбирает более подходящую модель самостоятельно. Первая модель инклюзивного образования идентична с норвежской моделью, вторая с французской, и третья модель (частичная инклюзия), характеризуется тем, что ребенок посещает часть занятий в обычном классе, а часть материала он усваивает на индивидуальных занятиях с дефектологами.

Реализация в России инклюзивного образования ставит для нашей страны вопрос о необходимости смены методологии использования интеграционных инноваций в системе образования. Системное внедрение практики инклюзивного образования происходит в России крайне медленно и достаточно неравномерно.

Таким образом, инклюзивное образование рассматривается на сегодняшний день как «социальный мост» для оптимального развития всех лиц с ОВЗ. Модели инклюзивного образования в разных странах имеют как сходства, так и существенные различия. Несмотря на различие, любая модель инклюзивного образования призвана изменить отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья: лица с ограниченными возможностями здоровья признаются полноправными членами общества.

Литература:

1. Акимова О.И. Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / Инклюзивное образование: проблемы, опыт, перспективы: Материалы Всероссийск. научно-практич. конф., 1 февраля 2011 г. – Мурманск: МГГУ, 2012. – 121 с.

2. Кочемасова Л.А., Никитенко Н.С. Теоретические предпосылки развития инклюзивного образования: научные исследования, практика внедрения // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 2-2.

3. Пугачев А. С. Инклюзивное образование // *Молодой ученый*. – 2012. – № 10. – С. 374-377.

4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // *Российская газета – Федеральный выпуск*. – 2012. – 31 дек. – № 5976.

5. Шинкарева Е. О шведском опыте инклюзивного образования. – М., 2006. – 52 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ

Прыгунова Е.В.,

ГБОУ «Казанская школа № 172 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Казань, Россия

Современный институт образования находится в процессе динамичных изменений: происходит переосмысление старых форм и практик работы и формулирование новых целей, адекватных мировым тенденциям и новым вызовам, запросам различных стейкхолдеров [2].

Одним из последних новых направлений является инклюзивное образование. Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных 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, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку [6].

Идея состоит в том, что для получения качественного образования и психологической адаптации в обществе детям с особыми потребностями необходимо активно взаимодействовать с другими детьми. Но не менее важно такое общение и тем детям, которые не имеют никаких ограничений в своем развитии или в здоровье. Все это существенно повышает роль инклюзивного, совместного обуче-

ния, позволяющего принципиально расширить возможности социализации детей с инвалидностью [3].

Сегодня в России инклюзивное образование развивается относительно детей с ограниченными возможностями здоровья. Такое рассмотрение идеи инклюзии определенным образом сужает трактовку, принятую во всем мире, а, следовательно, и саму концепцию инклюзивного образования. Подобное упрощение рождает много противоречий между специальным и общим образованием, приводя к необратимым и разрушительным решениям, связанным с планомерным сокращением числа коррекционных школ.

Большинство Европейских стран, в том числе Япония, реализуют иную модель – «сосуществование», не искажающую ключевые идеи образовательной интеграции. Изучение опыта зарубежных стран показывает, что приоритетность инклюзивного образования не должна уничтожать другие варианты образования детей с ОВЗ. Только их сосуществование и взаимное обогащение могут обеспечить необходимую каждому ребенку вариативность в получении образования и, как следствие, – адекватность выбора образовательного маршрута [1].

Так, международный опыт обучения слабовидящих подразумевает наличие на каждого такого ученика отдельного сопровождающего и тьютора, что на данный момент не применимо на практике в современных российских школах, а без исполнения этого условия растет риск травм среди данной группы школьников, связанных с активностью других учащихся.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Казанская школа № 172 для детей с ограниченными возможностями здоровья» – школа для слепых и слабовидящих детей, единственная школа подобного рода в Казани, открыта в 2001 г. На сегодняшний день в ней обучаются 142 учеников и преподают 35 педагогов [6]. В штате школы имеются: педагог-логопед, педагог-психолог, социальный педагог, педагог-организатор. Из 35 педагогов 2 не имеют специального дефектологического образования по тифлопедагогике.

С 1 сентября 2008 г. школа располагается в приспособленном здании, которое представляет собой двухэтажное кирпичное сооружение (бывшее ДООУ). Общая площадь для обеспечения учебного процесса составляет 1749,8 кв.м. Занятия в школе организованы в первую смену, во вторую смену организована работа медико-психолого-педагогической службы, специальной (коррекционной) подготовки (согласно учебному плану), кружков и группы продленного дня [4].

Обучение организовано с 1-го по 11-й класс. Учебный процесс реализуется в первую смену с последующим проведением коррекционных часов. Выпускники школы получают аттестат государственного образца. Учебно-воспитательный процесс организован с 8.30 до 15.00. Доставку детей в школу и обратно осуществляют школьные автобусы.

Основные цели и задачи школы:

- предоставление учащимся стандарта специального образования;
- формирование у учащихся коррекционно-компенсаторных умений и навыков для получения качественного, полноценного образования;
- обеспечение медико-психолого-педагогическим сопровождением учебной деятельности учащихся;
- выявление резервных возможностей развития каждого ребенка, раскрытие его потенциала;
- обеспечение социальной интеграции воспитанников в обществе зрячих людей.

За почти пятнадцатилетний срок существования данного общеобразовательного учреждения удалось сделать более эффективным процесс педагогического содействия развитию личности учащихся, имеющих физические ограничения здоровья по зрению, формированию их нравственного, познавательного, коммуникативного, эстетического и физического потенциала. Наблюдается ежегодный рост удовлетворенности учащихся жизнедеятельностью в школе, что является важнейшим показателем улучшения нравственно-психологического климата в учебном заведении. Значительно обогатился теоретический и технологический арсенал педагогического коллектива, деятельность которого стала более целенаправленной, системной, наукоемкой, личностно-ориентированной. Сформировалось индивидуальное «лицо» школы с привлекательными и неповторимыми чертами [5].

Таким образом, несмотря на обязательное развитие инклюзивного образования в Республике Татарстан и Российской Федерации, без поддержки коррекционных педагогов инклюзия в общем образовании никогда не станет качественным и устойчивым процессом изменений образовательных условий для детей с особенностями в развитии.

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные

технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: Монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; Под общ. Ред. Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. – Красноярск, 2013. – С. 71–95.

2. Ермолаева П.О., Леонтьева М.В., Прыгунова М.И. Качество деятельности образовательных учреждений в оценках потребителей образовательных услуг (на примере Республики Татарстан) // Вестник СГЭУ. – 2013. – № 11.

3. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов: Изд-во Педагогического института СГУ, 2002. – С. 15-21.

4. Официальный сайт Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Казанская школа № 172 для детей с ограниченными возможностями здоровья». – <https://edu.tatar.ru/moskow/page2320.htm>;

5. Публичный доклад директора ГОУ «Казанская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 172 III-IV видов» за 2014/2015 гг. – <https://edu.tatar.ru/moskow/page2320.htm/page2543778.htm>

6. http://www.mou13school.narod.ru/inklyuziv_obr.html

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ, ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Ратникова К.А.,

*ГАПОУ «Колледж малого бизнеса и предпринимательства»,
г. Казань, Россия*

Несколько десятилетий назад существовали проблемы обучения людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Основная проблема заключалась в сложности адаптации людей с ОВЗ к совместной жизни и деятельности со здоровыми людьми. Такая позиция нарушала принцип равных возможностей в области образования.

Способом решения данной проблемы можно назвать инклюзивное обучение, которое успешно реализуется на базе ГАПОУ «Колледж малого бизнеса и предпринимательства». Обучение явля-

ется эффективным благодаря опытным преподавателям и адаптивному подходу.

Инклюзивное образование – процесс обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных учебных учреждениях. Главная задача такого образования – создание особых условий и совместное обучение детей, имеющих особые образовательные потребности.

В нашем колледже сформировано 11 коррекционных групп, обучающихся по разным профессиональным направлениям. В общей сложности инклюзивно обучается поток из 120 студентов с ОВЗ по следующим профессиям: повар-кондитер, вышивальщица, сборщик обуви, садовник, швея, закройщик.

Для организации занятий с детьми-инвалидами создана необходимая учебно-материальная база: оснащенные кабинеты, мастерские и лаборатории. Преподавателями колледжа разработан учебно-методический комплекс, который включает учебные пособия в электронном виде, раздаточный материал, методические указания педагогов-психологов для преподавателей по вопросам организации учебного процесса.

Ограниченность здоровья студентов связана с нарушениями работы опорно-двигательного (ОДА), а также слухового и речевого аппарата. Поэтому обучение студентов с ОВЗ требует высокой степени организации и тщательной подготовки преподавателей к занятиям.

В целом обучение протекает по специальным (коррекционным) образовательным программам. Весь учебный материал выстроен из логически связанных тем, которые сформулированы максимально понятно и сжаты по содержанию. Объяснение новых тем и проверка домашних заданий осуществляются как в индивидуальном, так и фронтальном режиме, в зависимости от общей успеваемости группы.

Основными приемами и методами педагогического состава колледжа в условиях работы с коррекционными группами являются: лечебная физическая культура (ЛФК); включение студентов в труд; применение игровых моментов на занятиях; индивидуальное изложение материала и проверка домашних заданий; использование ИКТ-технологий и наглядных пособий; вовлечение детей с ОВЗ в культурно-развлекательные мероприятия колледжа; эмоциональное изложение материала, а также мотивация и поддержка студентов.

Все учащиеся, прошедшие адаптивный курс, приобретают востребованность на предприятиях, в специализированных учреждениях и учебных заведениях.

Несмотря на сложности, инклюзивное образование имеет место быть. Главным его преимуществом являются создание возможности активного и постоянного участия инвалидов во всех мероприятиях общеобразовательного процесса и их адаптация к общению и обучению с учащимися без нарушений развития.

Таким образом, инклюзивное образование – это шанс каждого ученика с нарушением развития реализовать право на получение качественного образования и найти достойное место в обществе.

Литература:

1. Статья «Инклюзивное образование». [Режим доступа]: <http://www.inksystem-az.com/chto-takoe-inklyuzivnoe-o>.
2. Статья «Особенности детей-инвалидов». [Режим доступа]: <http://www.inva-life.ru/forum/43-86-1>
3. Статья «Психологические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья». [Режим доступа]: http://infourok.ru/doklad_psihologicheskie_osobennost.
4. Ишмухаметова С.Н. Требования к уроку профессиональной образовательной организации среднего профессионального образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Материалы Всероссийского научно-практического форума «Инклюзивное образование в системе профессионального образования: проблемы, поиски, решения». – Казань: РИО ГБУ «РЦМКО», 2014. – 11 с.

ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Реут М.Н., канд. социол. наук, доцент кафедры педагогики,
Университет управления «ТИСБИ»;*

*Реут А.В., воспитатель, ГБОУ «Казанская школа-интернат
им. Е.Г. Ласточкиной для детей с ограниченными возможностями
развития», г. Казань, Россия*

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема создания оптимальных условий для творческого развития, самовоспитания, самообразования, профессионального самоопределения детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом их возрастных и индивидуально-типических особенностей, состояния соматического и нервно-психического здоровья.

Для решения этой проблемы активно внедряется инклюзивное образование. Инклюзивное образование за рубежом состоялось, потому что развивалось в соответствии с тенденциями развития образования. Сегодня в России инклюзивное образование приравнивается к миссии гуманизации образовательной среды. Оставаясь миссией, инклюзивное образование еще долго будет существовать как исключение из правил, чем как устойчивая тенденция развития. Совершенно справедливо утверждают многие коллеги: чтобы работало инклюзивное образование, недостаточно открыть детские сады, школы, ссузы и вузы, инклюзия начинается с ранней помощи и предполагает вовлечение широкого круга социальных сервисов на протяжении всего периода обучения. Рассмотрим инклюзию на примере развития детей с нарушениями слуха. Более 500 лет существует и развивается наука об обучении и воспитании детей с нарушениями слуха.

Ни для кого не секрет, что потеря или нарушение слуха – одно из самых тяжелых нарушений развития ребенка с ОВЗ. Сегодня мы можем сказать, что первыми в инклюзивное образование пришли глухие и слабослышащие дети. Видимо, само желание этих людей «услышать» является тем самым мощным стимулом и двигателем развития науки сурдопедагогики. Возможность определить степень потери слуха дала толчок в развитии слухопротезирования, позволила ученым искать пути компенсации глухоты.

Так, в 1950 г. лингвист Petar Guberina начинает обучать детей с нарушениями слуха с помощью верботонального метода. Данная методика очень трудоемкая, но дает хорошие результаты, особенно если начинать работу с раннего возраста. Методика верботонального метода соответствует моделям развития языка, которые исследовались у нормально слышащих детей.

Развитие медицины и техники в союзе с поиском родителей детей с нарушениями слуха и передовых дефектологов сделало возможным появление кохлеарной имплантации как метода ранней реабилитации глухоты. Первые операции кохлеарной имплантации провели в 1970 г. доктора Уильям Хоус, Блейр Симмонс и Робин Мичелсон. В настоящее время кохлеарная имплантация является единственным способом реабилитации детей с тотальной глухотой. Полного восстановления слуха данная операция не дает, и ребенок из категории глухоты переходит в категорию слабослышащих. И хотя данная операция показана не всем детям с нарушениями слуха, но хочется надеяться, что в перспективе новые открытия: использование стволовых клеток и другие изыскания ученых дадут возможность большому количеству детей надежду на восстановление слуха. К сожалению, кохлеарная имплантация показана только глу-

хим детям, на сегодняшний день сделано более 25 тыс. операций, но у 5% она не дала результата. И верботональная методика, и кохлеарная имплантация являются предтечей инклюзивного образования детей с нарушениями слуха. И сегодня мы видим, как сбывается предсказание Л.С. Выгодского о полиглотии, поливариантности и множественности путей развития детей с нарушениями слуха.

Активное внедрение в Республике Татарстан инклюзии детей с ограниченными возможностями психического и физического здоровья в образовательных учреждениях дошкольного, среднего и высшего образования является не только отражением времени, но и представляет собой еще один шаг к обеспечению полноценной реализации прав детей и молодежи с ОВЗ на получение доступного образования. Инклюзивная практика реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения адаптации образования всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей. Большое количество детей с ОВЗ как дошкольного, так и школьного возраста уже включены в образовательную среду с обеспечением условий безбарьерности и адаптивности. В РТ растет количество образовательных учреждений, включающихся в инклюзивный процесс. Но инклюзию продвинуть без специально подготовленных кадров невозможно, поэтому в РТ много внимания уделяется подготовке кадров для инклюзивного образования. Подготовкой кадров занимаются многие высшие учебные заведения, институты, центры ДПО, П(К)ФУ, ИРО РТ, Университет управления «ТИСБИ», КНИТУ и др.

Технологии инклюзивного образования отличаются от технологий специального (коррекционного образования). Так, например, ребенок, сделавший КИ, может придти учиться и в специальную школу, и в массовую школу. Но сама по себе операция КИ для глухого ребенка – это технология, направленная на внедрение его в инклюзивное образование. Но для того чтобы включить такого ребенка в инклюзивное образование, необходимо провести послеоперационную реабилитацию и работу, направленную на развитие слухового восприятия. Эту работу может выполнять только хорошо подготовленный специалист, а таких специалистов единицы. Вот и возвращается наш имплантированный ребенок в специальную школу, где такие специалисты есть. Принимая ребенка после КИ в массовую школу, коллектив школы должен понимать, на что он идет, какой социальный сервис предстоит оказывать этому ребенку, какие эмоциональные и материальные затраты сопутствуют продвижению идей инклюзивного образования. Успехов и терпения, вам, дорогие коллеги, на этом пути!

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА КАК ПУТЬ ИХ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Речицкая Е.Г.,

*Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия*

Начиная с 70-х года XX века, проблема интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество, понимаемая как подлинная социальная адаптация, является актуальной. Однако подходы к решению этой проблемы в различных педагогических системах не совпадают. Научно-практическое решение вопроса интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (с ОВЗ) в общество, прежде всего, связано с пониманием сущности данного процесса. Интеграция в современной философии определяется как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Современный этап развития характеризуется тем, что общество перестает рассматривать себя как унитарный социум; формируется новое понимание мира как сообщества, включающего различные микросоциумы, от равноправного взаимодействия которых зависит процесс развития человечества, что находит отражение в материалах Конвенции ООН, Саламанкской конференции и в других международных документах.

В существующей в нашей стране традиционной, классической (коммуникативно-деятельностной) системе обучения детей с нарушениями слуха за счет специальных коррекционных методов и путей обучения (обходных путей) обеспечивается интеграция лиц с нарушениями слуха в общество. Интеграция достигается за счет целенаправленного формирования интегративных свойств и качеств личности как важнейших психологических компонентов этого явления.

Ведущей тенденцией развития системы образования для детей с особыми потребностями становятся включение (инклюзия) их в педагогический процесс массовой школы, переход к интегрированным формам обучения, признание всех детей, независимо от степени тяжести нарушения, обучаемыми. Реконструкция системы специального обучения стала следствием демократизации нашего общества, развития тенденций гарантированного обеспечения прав на получение качественного образования каждому человеку.

В России интеграционные процессы приобрели признаки устойчивых тенденций в начале 90-х годов прошлого столетия. Современное общество в условиях рыночной экономики предъявляет достаточно жесткие требования для вхождения в социум. От человека требуется высокая конкурентоспособность на рынке труда, предполагающая высокую квалификацию и мобильность. Знание социальной жизни и адаптированность в ней, наличие необходимого уровня образования являются важным условием для реализации социальных отношений, позволяющих занимать активную жизненную позицию.

Как следует из отечественного и зарубежного опыта, методологической базой инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья является принцип равных прав и возможностей в получении образования. При этом интеграция выступает в двух формах – образовательной и социальной. Образовательная интеграция предполагает развитие творческих способностей, навыков самореализации и саморазвития у лиц с ограниченными возможностями здоровья. Под социальной интеграцией понимается адаптация человека с ограниченными возможностями здоровья в общую систему межличностных взаимоотношений и делового сотрудничества.

В Московском педагогическом государственном университете впервые в России по инициативе, под руководством и при непосредственном участии автора на кафедре сурдопедагогики при поддержке ректората МПГУ с 1991 г. и по настоящее время осуществляется систематическое групповое обучение лиц с нарушениями слуха **для получения ими высшего педагогического образования**. Ведущий принцип созданной модели высшего профессионального образования лиц с нарушениями – гуманистическая направленность.

Дальнейшие динамичные изменения в социально-экономической, научно-технической и культурно-образовательной сфере страны, анализ накопленного опыта обучения глухих и слабослышащих студентов выявили проблемы и определили направления нашей деятельности по совершенствованию специальных образовательных условий.

Важнейший принцип современного подхода к образованию лиц с нарушениями слуха – интеграция их со слышащими – осуществляется в МПГУ в разных аспектах:

- Во-первых, это интеграция на уровне образования. Студенты с нарушениями слуха как и нормально слышащие обучаются в настоящее время по модели многоуровневого образования. Им также в процессе обучения предоставляется право выбора модулей про-

фессиональной специализации. Специфика обучения заключается в обеспечении поддержки за счет курса слухоречевой реабилитации, более широкого использования диалогического общения, предоставления услуг переводчика жестового языка, подготовки дополнительных опорных материалов (в т.ч. мультимедийных, разработанных на кафедре сурдопедагогики), психолого-педагогической помощи преподавателей в адаптации к условиям обучения в вузе.

- Во-вторых, интеграция в обучении, выражающаяся в совместном с нормально слышащими слушании лекций; в совместном участии в интеллектуальных конкурсах на лучшее знание предмета, диспутах, межвузовских научных конференциях.

- В-третьих, интеграция в культурно-массовой и спортивно – оздоровительной работе, что предполагает участие в традиционных факультетских и общеуниверситетских мероприятиях (праздник «Посвящение в студенты», «Последний звонок», соревнования по физическому воспитанию, профессиональные конкурсы и олимпиады).

Отметим, что слышащие студенты всех отделений проявляют большой интерес к русскому жестовому языку и активно записываются на курсы жестового языка в рамках курсов по выбору на 1-2-х курсах.

Говоря об образовательной стратегии и тактике, можно отметить реализацию в МПГУ как экстернальной интеграции (взаимодействие специального и массового образования), так и интернальной интеграции в организации практики совместного обучения студентов с нарушением слуха с различной степенью потери слуха, уровня речевого развития (глухие и слабослышащие) и в ряде случаев лиц с сочетанными нарушениями в пределах одной группы. Наряду с интегрированным имеет место и инклюзивное обучение студентов с нарушением слуха, когда они обучаются на равных по одному человеку в группе слышащих. Инклюзивное обучение реализуется и в магистратуре. Наряду со слышащими в одной группе обучаются выпускники нашей кафедры с нарушением слуха от одного до пяти человек в группе до 20 человек.

Студенты с нарушением слуха успешно реализуют свой творческий потенциал в проблемных группах под руководством преподавателей кафедры сурдопедагогики (с 2014 г. – кафедра инклюзивного образования и сурдопедагогики), участвуют в создании авторских программ изучаемых дисциплин, авторских страниц школьных учебников, подготовке творческих работ, творческих проектов с последующей их видеопрезентацией на конференциях, «круглых столах», КВН по специальности. Целый ряд студентов стали дипло-

мантами межвузовских и международных научных студенческих конференций и фестивалей. В настоящее время свыше 300 студентов получили высшее профессиональное образование, из них 25% имеют диплом с отличием, около 60% трудоустроены, 15 выпускников окончили аспирантуру, 3 человека успешно защитили диссертации.

Таким образом, в МПГУ в настоящее время широко используются различные модели инклюзивного образования лиц с нарушением слуха. Результаты свидетельствуют об их успешной социально-профессиональной адаптации. Опыт МПГУ неоднократно представлялся нами на всероссийских и международных научно-практических конференциях (Вашингтон, Галлодетский ун-т, 2002 г.; Варшава, 1997, 2000 гг.; Париж, 2007 г.; Рим, 2008 г.; Пекин, 2009 г.; Хельсинки, 2010 г.; Тель-Авив, 2011 г.) и получил широкое международное признание.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИЗУЧАЮЩЕГО ЧТЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С ОВЗ (ПО СЛУХУ)

Романенко О.Н.,

*Казанский учебно-исследовательский и методический центр
для людей с ограниченными возможностями здоровья (по слуху)
КНИТУ им. А.Н. Туполева-КАИ, г. Казань, Россия*

Ученые всего мира, да и не только они, единодушно считают, что самым значительным за всю историю человечества изобретением является книга. И с этим сложно не согласиться. Книга – это и радость, и развлечение, и огромный труд. Особое значение, на наш взгляд, книга имеет для людей с ограниченными возможностями здоровья по слуху. Для таких людей она становится неоценимым, а порой и единственным источником знаний о мире и о себе.

Чтобы книга стала инструментом знаний, необходимо освоить один из видов речевой деятельности, представляющий собой сложный когнитивный процесс, – чтение. В этом сложном речемыслительном процессе следует разграничивать три момента: понимание, усвоение, использование прочитанного. Безусловно, все три момента связаны друг с другом и друг без друга не имеют смысла.

В реальном акте чтения восприятие и осмысление протекают одновременно и взаимосвязано, однако умения и навыки, которые обеспечивают этот процесс, принято условно делить на две группы: связанные с «технической» стороной текста (перцептивная перера-

ботка текста) и обеспечивающие смысловую переработку прочитанного. Последние устанавливают смысловые связи между языковыми единицами разных уровней и тем самым содержания текста, замысла автора и т.д. Эти умения и приводят, в конечном счете, к пониманию текста как законченного речевого высказывания [1].

Общая теория понимания текста разработана в психологии А.А. Смирновым [2]. К основным характеристикам уровней понимания он относит глубину понимания: «от начальной ступени, где мы выделяем в предмете не какую-либо одну сторону, и причем несущественную для него, а некоторый случайный признак, мы переходим к более высоким уровням понимания, вскрывая различные стороны предмета, более существенные для него, выявляя более разнообразные связи его с другими предметами, явлениями реального мира».

А.А. Смирнов выделяет *семь ступеней понимания*, различающихся глубиной:

I – отнесение познаваемого предмета к самой общей категории;

II – отнесение предмета или явления к общей категории хорошо известных предметов;

III – вычленение специфических особенностей в познаваемом предмете на основе сравнения;

IV – переход на основе анализа, синтеза, абстрагирования и конкретизации, обобщения и индивидуализации от восприятия в целом к осмыслению отдельных частей предмета или явления и к пониманию их взаимосвязи;

V – установление причинно-следственных связей с помощью индукции и дедукции;

VI – установление логических связей между осмысливаемыми явлениями;

VII – ступень действий людей и выяснение мотивов этих действий.

Помимо глубины, еще одной характеристикой понимания является отчетливость, определяющая его динамику на каждом уровне. Эту динамику представляют в виде четырех стадий:

I – предварение понимания;

II – смутное понимание;

III – субъективное понимание, переживаемое как достигнутое, но еще не выраженное в словесной форме;

IV – понимание, при котором воспринятое сообщается другому лицу в словесных формулировках.

Таким образом, исследования ученых лишь подтверждают мысль о том, что чтение – сложнейший речемыслительный процесс,

который необходимо специально формировать, особенно в случае людей с нарушениями слуха и речи.

Мы уже писали о том, что специфика учебных текстов по естественно-научным и техническим дисциплинам приводит к тому, что работа с подобного рода научной литературой является для наших студентов крайне трудной, а иногда и «неподъемной». Мы также предлагали адаптировать учебные тексты, более строго придерживаясь тема-ремагического членения предложения и работая над характером внешнего оформления текстов [3]. В результате мы добивались такой организации текста, при которой его структура становилась «прозрачной», что, в свою очередь, помогало пониманию и усвоению содержания. Для воспроизведения же содержания в форме монологического высказывания мы использовали методику построения графа текста, о которой также было уже рассказано [4] и написано учебно-методическое пособие [5]. В результате проделанной работы мы добились того, что текст стал адекватной для данного уровня подготовки единицей обучения.

Однако необходимо не только подготовить учебный материал, но и научить студентов с ним работать. В этом и заключается наша задача как преподавателей речевых дисциплин.

На первый план выходит проблема формирования навыков изучающего чтения. Изучающее чтение – взвешенное, интенсивное чтение, темп которого замедлен, так как одновременно осуществляется несколько целей: извлечение информации с полным охватом содержания (85-90%); запоминание воспринятой информации; отбор и запоминание языковых средств для воспроизведения содержания полученной информации. Максимально точное понимание содержания стороны текста предполагает знание большого количества слов и грамматических структур. Изучающее чтение способствует расширению рецептивного и репродуктивного словарного запаса учащихся.

Работа с текстом начинается с предтекстовых заданий, представляющих собой систему заданий и упражнений, через которые происходит первое знакомство с лексическим и грамматическим наполнением текста. Работа с лексической частью материала сочетается с тренировкой фонематического слуха. Изучая адаптированную преподавателем словарную статью к тому или иному термину, понятию или просто к слову, студент не только осмысливает и запоминает значение слова, но и произносит его, запоминает артикуляцию и соответствующий жест.

В процессе лексической работы используются различные способы семантизации слов: чтение и анализ адаптированной словарной статьи, в которую следует обязательно добавлять характерные для данной темы словосочетания, делая акцент на правильности грамматической формы, и, по возможности, визуальный образ понятия или слова; семантизация словообразованием (навык словообразовательного анализа, на наш взгляд, является одним из важнейших для людей с проблемами слуха, так как он позволяет через анализ слова догадаться о его значении, а кроме того, развивает аналитическое мышление); семантизация синонимией или антонимией, активизирующие и расширяющие словарный запас студентов.

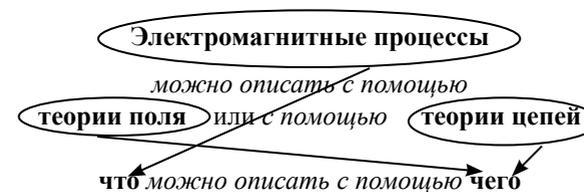
Далее следуют закрепление и активизация новых лексем в различного рода лексических и речевых упражнениях, куда обязательно включаются задания, связанные со словообразованием. В речевых упражнениях отрабатывается умение грамматически и лексически правильно строить словосочетания, выражения, предложения. Основная роль перечисленных заданий – подготовить студента к восприятию текста, к пониманию прочитанного, к работе с текстом.

Следующий этап работы – изучающее (аналитическое) чтение текста. Данный вид информативного чтения требует тщательного прочтения текста и его анализа с установкой на полное понимание и сохранение в долговременной памяти.

Студентам предлагается прочитать текст, не торопясь, с карандашом в руке, подчеркивая все непонятные слова или даже предложения, с тем, чтобы потом уяснить все непонятные места вместе с преподавателем.

На этом этапе перед студентами в зависимости от их уровня подготовки, от проработанности темы ставятся задачи разной степени сложности: прочитать текст, при необходимости его озаглавить, разделить текст на смысловые части, составить вопросы к выделенным частям текста, найти в тексте предложения, построенные по определенным моделям. Использование лексико-грамматических моделей помогает понять предложение, разобраться в его структуре, запомнить основные структуры предложений и принципы их построения, а в дальнейшем помогает и в самостоятельной речевой практике. Опираясь на лексико-грамматические модели, студенты учатся составлять вопросы к предложениям или частям текста. Такая «опора» делает этот процесс понятным, прозрачным и достаточно простым.

Так это выглядит на слайде:



После того как студентами будет усвоена работа с лексико-грамматическими моделями, можно вводить понятие о синонимии этих моделей и начинать использовать трансформацию простых предложений, тренируя умение обучаемых выражать одну и ту же информацию, мысль разными способами. Прием трансформации предложений используется также в работе со сложными предложениями с придаточными определительными и с предложениями, имеющими в своем составе причастный оборот. При выполнении трансформации необходимо каждый этап работы последовательно выводить на доску: сначала найти причастный оборот, найти причастие, определить по суффиксу его залог и время, заменить его глаголом соответствующего вида и времени, понять, какое слово из главного предложения необходимо заменить словом *который* и в каком падеже, а уже затем «собрать» предложение.

После такой тщательной проработки лексики и грамматики текста, когда текст разобран «по косточкам», можно переходить к заданиям аналитического характера: ответить на вопросы к тексту или самостоятельно составить вопросы, разделить текст на смысловые части, составить план текста (вопросный или номинативный), а затем подготовить его пересказ.

Подобная работа по формированию навыков изучающего чтения является, на наш взгляд, основной, так как только владея этими навыками, студенты оказываются способными к обучению и самообучению.

Литература:

1. Чтение как вид речевой деятельности // <http://www.eduneed.ru/ededs-779-1.html>.
2. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966.
3. Романенко О.Н. Проблема адаптации специальных учебных текстов // Материалы Международной научно-практической конф.

ЮНЕСКО. – Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2014. – Ч. III. – С. 160-163.

4. Романенко О.Н. Использование метода формализации научного текста на занятиях по русскому языку со студентами с ОВЗ по слуху // Материалы II Международной научно-практической конф. – Казань: Познание, 2014. – С. 496-500.

5. Романенко О.Н., Меречина С.И. Русский язык. Принципы формализации текста // Казань: КВВКУ, 2010. – 33 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ СРЕДИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*Романова А.А., учитель технологии,
МБОУ «Школа № 78», г. Казань, Россия*

Труд – необходимое условие существования и развития всякого общества и важнейшая деятельность для формирования личности. Трудовая деятельность направлена на изготовление полезного общества продукта. Известный русский педагог К.Д. Ушинский писал: «Если вы удачно выберете труд и вложите в него всю душу, то счастье само вас отыщет». Поэтому к выбору будущей сферы деятельности каждый молодой человек должен подходить продуманно и с большой ответственностью. Существует такое понятие: «Возраст самоопределения». Это когда заканчивается беззаботное детство и начинается юность – пора подготовки к решению жизненно важных проблем для каждого человека. Основная проблема: кем быть? Жизнь показывает, что для большинства молодых людей в силу разных причин она сложна, и им необходима помощь. Очень важно выбрать будущую профессию людям с ограниченными возможностями. Далеко не каждый человек, особенно инвалид, может успешно трудиться в любой сфере деятельности. При выборе профессии человеком с ограниченными возможностями должна учитываться не только степень его ограничения, но и особенности темперамента, характера, склонности и способности человека. Кроме того, необходимо учитывать и уровень востребованности будущей профессии на рынке труда. Люди с ограниченными возможностями вполне успешно могут реализовать себя в определенных видах трудовой деятельности. Для помощи в профессиональном самоопределении нашим учащимся в рамках внеклассной работы был введен курс «Професси-

ональная ориентация». Цель данного курса: формирование у детей с ограниченными возможностями готовности самостоятельно планировать и реализовывать перспективы персонального образовательного-профессионального маршрута.

Занятия по курсу «Профессиональная ориентация» проводятся с учащимися 8-10-х классов. Теоретические знания, подкрепленные различными тестированиями, выполнением практических работ, сочинений и рефератов, позволяют нашим учащимся определить свои наклонности к определенному виду профессиональной деятельности и в дальнейшем правильно выбрать для себя нужную профессию.

Хороший результат дают встречи со студентами и преподавателями различных учебных заведений г. Казань, а также с интересными и увлеченными своей работой людьми. Каждая такая встреча значительно расширяет кругозор наших учащихся, способствуя их профессиональному самоопределению. Ежегодно проводится профориентационное тестирование наших выпускников специалистами Городской службы занятости. Для более близкого знакомства с учебными заведениями организуются экскурсии учащихся в лицеи, колледжи и вузы Казани. А также мы ежегодно посещаем проводимую на ВИКО ярмарку «Образование и карьера», где наши дети встречаются с представителями учебных заведений города.

Проводимая профориентационная работа приносит хорошие плоды. Все наши выпускники, которые могут продолжать учебу, успешно поступают в колледжи и вузы Казани, часто на бюджетные места. Учатся они на дневных и заочных отделениях, а некоторые, в силу своих ограничений, дистанционно. Мы внимательно следим за судьбой наших выпускников, ежегодно устраиваем вечера встреч. На таких встречах они рассказывают о своей учебе в колледжах и вузах, а некоторые и о своей работе. Многие ребята совмещают учебу на заочных отделениях колледжей и вузов с работой. А это значит, что люди с ограниченными возможностями не только получают полноценное профессиональное образование, но и востребованы как специалисты на рынке труда. Таким образом они адаптируются к обществу и имеют возможность реализовать себя в трудовой деятельности.

КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Садовникова Н.О.,

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия

В Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы указывается необходимость реализации принципа социальной ориентированности мероприятий, связанных с обеспеченностью доступа детей с ограниченными возможностями здоровья или детей и молодежи из социально слабозащищенных групп населения к получению общего, профессионального и дополнительного образования, в том числе в образовательных организациях, расположенных в различных городах страны [1]. Также в этом документе четко формулируется проблема, связанная с тем, что на уровне среднего профессионального и высшего образования в настоящее время отсутствуют полноценные механизмы поддержки и предоставления равных образовательных возможностей для граждан с особыми образовательными потребностями. А в рамках реализации мероприятий по созданию условий для получения среднего профессионального и высшего образования людьми с ограниченными возможностями здоровья предусматривается обеспечение повышения доступности среднего профессионального и высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья путем модернизации технологий и инфраструктуры [1].

Реализация принципов инклюзии в системе профессионального образования обуславливает необходимость обращения к понятийному полю, раскрывающему сущность профессионального обучения инвалидов и лиц с ОВЗ. И, прежде всего, необходимо конкретизировать понятие «инклюзивное профессиональное образование».

Основополагающими понятиями для определения сущности инклюзивного профессионального образования являются понятия «профессиональное образование», «инклюзивное образование», «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья». В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273 (утв. 21 декабря 2013 г.) представлены такие трактовки обозначенных категорий [3]:

- *профессиональное образование* – вид образования, который направлен на приобретение обучающимся в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирования компетенции определенных уровня

и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессиям и специальности;

- *инклюзивное образование* – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

- *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.

Опираясь на эти категории, сформулируем следующее рамочное определение понятия «инклюзивное профессиональное образование».

Инклюзивное профессиональное образование – это особым образом организованный процесс достижения лицами, имеющими недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, нормативных результатов профессионального образования – компетенций, зафиксированных в федеральных государственных стандартах, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессиям.

Необходимость обращения к категории «инклюзивное профессиональное образование» вызывает необходимость изменения представлений о том, что есть профессионально-образовательный процесс, и осознания важности перехода к пониманию того, что современная система профессионального образования разворачивается в принципиально иной системе координат, которая закономерно приводит к изменению роли всех субъектов образовательного процесса.

Одним из субъектов, чья роль в организации и реализации доступной образовательной среды, несомненно, меняется, является педагог. Логично предположить, что для реализации инклюзивного профессионально-образовательного процесса педагогу важно обладать рядом качественно новых психологических характеристик и быть готовым к взаимодействию со студентами-инвалидами и студентами с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» показал, что особых требований к компетентности педагога профессионального образования, работающего в условиях инклюзии, стандарт не выдвигает. В то

же время нужно отметить, что содержание профессионально-педагогической деятельности в условиях обучения инвалидов и лиц с ОВЗ меняется, зачастую существенно. В соответствии с этим перечень профессиональных компетенций, профессиональных знаний, умений и навыков необходимо дополнить специальными профессиональными компетенциями, овладение которыми возможно в условиях магистерской подготовки. В качестве таких специальных компетенций нами были сформулированы:

- способность проектировать адаптированные образовательные программы;
- способность проектировать программы социокультурной адаптации, реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ;
- способность и готовность проектировать и осуществлять процесс обучения инвалидов и лиц с ОВЗ;
- способность и готовность к осуществлению вместе с иными субъектами образовательного процесса организационного и психолого-педагогического сопровождения;
- способность и готовность к созданию толерантной социокультурной и образовательной среды.

Для оценки степени значимости выделенных компетенций для решения задач инклюзивного профессионального образования нами была разработана анкета и был проведен опрос, в котором приняли участие 73 педагога образовательных организаций СПО Свердловской области.

Анализ результатов позволил сделать следующие выводы:

1. 79% опрошенных отметили, что в их образовательной организации обучаются студенты-инвалиды и студенты с ОВЗ, при этом только 52% отметили, что образовательный процесс оснащен необходимыми техническими средствами, обеспечивающими доступность образования, и 27% опрошенных ответили утвердительно на вопрос о том, есть ли необходимые учебно-методические материалы для обучения студентов с ОВЗ.

2. На вопросы, касающиеся осведомленности педагогов о целях обучения инвалидов и лиц с ОВЗ и их психологической готовности к работе с такой категорией обучающихся, только 32% опрошенных ответили, что имеют системное представление о целях обучения и 21% знаком с психологическими особенностями в полной мере). В то же время 68% опрошенных имеют отрывочные представления о целях обучения, и 79% опрошенных не имеют системных знаний о психологических особенностях.

3. Анализ оценки степени значимости предложенных респондентам профессиональных компетенций показал, что наибольшую значимость для деятельности педагога инклюзивного профессионального образования имеет компетенция «Способность и готовность к созданию толерантной социокультурной и образовательной среды», 73% опрошенных отметили значимость данной компетенции. На втором месте компетенция «Способность и готовность проектировать и осуществлять процесс обучения инвалидов и лиц с ОВЗ» – 66% опрошенных отметили эту компетенцию как значимую. Третье место заняла компетенция «Способность и готовность к осуществлению вместе с иными субъектами образовательного процесса организационного и психолого-педагогического сопровождения» – 56% опрошенных отметили как значимую. Такие компетенции, как «Способность проектировать адаптированные образовательные программы» и «Способность проектировать программы социокультурной адаптации, реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ», 52% и 43% опрошенных отметили как значимые.

Итак, анализ результатов анкетирования педагогов образовательных организаций СПО показал, что большинство педагогов недостаточно осведомлены о необходимости перехода к инклюзивному образованию, многие плохо представляют цели и задачи обучения инвалидов и лиц с ОВЗ. При этом большинство педагогов имеют четкое представление о том, какие задачи им придется решать в контексте перехода к инклюзивному образованию и какими компетенциями им нужно обладать, для того, чтобы соответствовать требованиям современной системы профессионального образования.

В завершение хотелось бы отметить, что формирование готовности педагога к реализации инклюзивного профессионального образования возможно в условиях непрерывного профессионального образования, обеспечивающего развитие личности. Основными принципами организации такого процесса должны стать:

1. Принцип интеграции действий всех субъектов профессионально-образовательного процесса. Одна из ключевых особенностей инклюзивного образования заключается в том, что в него включены не только педагоги, но и психологи, врачи, социальные работники, родители. От их совместной слаженной работы зависит успешность интеграции инвалида в социум. Поэтому системное целенаправленное взаимодействие с коллегами обеспечит формирование у педагога способности вместе организовать единое образовательное пространство, доступное для студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ.

2. *Принцип открытого образовательного пространства и активного сетевого взаимодействия.* Федеральный закон «Об образовании» констатирует важность организации сетевого взаимодействия не только между образовательными организациями, но и другими учреждениями и организациями. В силу высокой значимости проблемы инклюзивного образования важно включить педагога в сетевое взаимодействие с коллегами из научных центров, представителями педагогической общественности.

3. *Принцип безбарьерного взаимодействия.* Основная трудность, которая возникает в работе педагога, – это организация общения и совместной деятельности с обучающимся, который, возможно, значительно отстает от других в способности осуществлять собственную учебную деятельность. Терпение, готовность помочь, способность поддерживать, умение перешагнуть через собственные внутриличностные препятствия – важные составляющие педагога-профессионала, которые необходимо формировать.

4. *Принцип непрерывного профессионального саморазвития.* Важной составляющей эффективной профессионально-педагогической деятельности становится готовность педагога к постоянному совершенствованию, повышению уровня мастерства и профессионализма.

Итак, инклюзивное профессиональное образование выступает важной составляющей современной системы профессионального образования. Эффективность его реализации во многом зависит от педагога профессионального образования, который должен быть готов к реализации инклюзивного педагогического процесса.

Литература:

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р // <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения: 10.10.2015).

2. Патраков Э.В. Формирование готовности к деятельности в по – липрофессиональной группе специалистов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Екатеринбург, 2008. – 27 с.

3. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 31.03.2015).

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СЛАБОСЛЫШАЩИМ СТУДЕНТАМ

Садыкова Г.З.,

Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия

Изучению иностранных языков в последнее время уделяется все большее внимание. Иностранный язык входит в перечень обязательных общеобразовательных дисциплин, установленных действующим Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. Уже несколько лет Университет управления «ТИСБИ» проводит инклюзивное обучение студентов с нарушением слуха. Овладение английским языком играет важную роль в их будущей социальной адаптации и профессиональной востребованности. Студенты с нарушением слуха изучают дисциплины в специально созданных для них учебных группах и получают высшее образование по нескольким специальностям. В работе со слабослышащими огромную помощь преподавателям английского языка оказали профессора кафедры иностранных языков Ротчерского университета США (Rochester Institute of Technology (NY, USA), с которым у «ТИСБИ» тесные партнерские отношения.

Проблемам обучения словесной речи, родному языку при нарушениях слуха посвящены многочисленные исследования и разработки. В отечественной сурдопедагогике огромную роль в создании современных научных подходов к решению этих проблем сыграли исследования Л.С. Выготского. Теоретические идеи Л.С. Выготского в научно-практическом плане были развиты его учениками и последователями Б.Д. Корсунской, А.Р. Лурия, Ж.И. Шиф и др. [1].

Однако внимания проблеме обучения иностранному языку студентов как с нарушениями зрения, так и с нарушениями слуха в высшей школе до последнего времени уделялось недостаточного. Настоящая статья призвана раскрыть возможности и особенности усвоения иностранного языка студентами с нарушением слуха, определить основные пути и методы их обучения.

Вполне очевидно, что обучение иностранному языку при слуховых нарушениях не может вестись путем прямого использования существующих методик, применяемых при обучении лиц, обладающих нормальным слухом. Хотя между обучением иностранному языку студентов с нарушением слуха и студентов с нормальным слухом есть много общего. Так, и в том и в другом случаях важная роль в эффективном обучении студентов отводится взаимоотношениям

между обучающимся и обучающим. Кроме того, в обоих случаях необходимо также учитывать степень мотивации, самостоятельность размышлений студентов, стратегии преподавания и некоторые дополнительные факторы, такие как семья, уровень начальной подготовки студентов [3].

Тем не менее, есть факторы, которые определяют своеобразие усвоения иностранного языка слабослышащими и глухими студентами, которые создают необходимость разработки специальных методов обучения таких лиц английскому языку. Причины этого значительно глубже, чем просто физические трудности, связанные с потерей либо со значительным снижением слуха. Некоторые ученые считают, что трудность усвоения слабослышащими нового языка связана с недостатком знаний студентами своего родного языка. Большая роль в этом отводится педагогу. Причем недостаточно просто уметь пользоваться очевидными приемами работы со слабослышащими, как то: объяснять, только глядя на собеседника, говорить медленно и т.д. Необходимо, чтобы преподаватель заинтересовался основами психолингвистики, прошел определенную психологическую подготовку, где ему бы объяснили, что лица с нарушениями слуха иначе, чем слышащие, воспринимают речь; у них иные пути формирования словесной речи, овладения грамматическим строем языка, развития языковых обобщений. К способам общения слабослышащих или глухих студентов относятся:

- устный родной язык;
- письменный родной язык;
- чтение по губам;
- язык жестов;
- рисование.

Кроме того, преподаватель должен иметь в виду, что слабослышащие или глухие студенты не могут работать в том же темпе, что и их одноклассники, так как им нужно больше времени для понимания смысла текста, их внимание сосредоточено больше на расшифровке букв и слов, чем на переработке их смысла. Преподаватель должен убедиться, что все поняли текст правильно: это занимает много времени и энергии как у обучающего, так и у обучаемого. Не раз указывалось, что основными факторами, определяющими содержание обучения английскому языку студентов с ограничением слуха, являются объем учебного времени и темп изучения языка, доступный для студентов с нарушенным слухом.

Даже если глухие студенты пишут по-английски, они, как правило, продолжают думать на языке жестов. По мнению Ж.И. Шиф

[2], основное своеобразие речи глухих людей заключается в том, что в своих высказываниях они оперируют конкретными образами, а не понятиями, овладение которыми возможно лишь на основе более или менее развитого языкового обобщения. Уточнение значений иностранных слов происходит у глухих студентов по мере накопления словарного запаса. По мере овладения речью они усваивают все более точное и обобщенное значение слов, приобретают способность адекватно оперировать отвлеченными понятиями. Наибольшие трудности наблюдаются при усвоении грамматического строя языка, как в случае необходимости грамматически правильно оформить свои мысли, так и в случае понимания грамматических конструкций.

Так же, как и жестовую речь, иностранный язык изучают по темам: «Знакомство», «Семья», «Страны мира» и т.д. Учить глухих по частям речи невозможно: «beauty» и «beautiful», «wind» и «windy», «kindness» и «kind» – это один жест, точное значение которого определяется исключительно в контексте.

Характер ошибок также зависит от уровня владения родным языком. Студенты с нарушением слуха нередко не различают части речи и не всегда правильно ими пользуются, с трудом овладевают местоимениями и предлогами, неправильно используют суффиксы. Это могут быть также ошибки в правилах изменения существительных по формам глагола; неправильное присоединение суффиксов; использование окончаний существительных при падежном изменении прилагательных. В процессе обучения количество грубых ошибок уменьшается, но сохраняются ошибки, связанные с познанием тонких различительных признаков системы языка (например, различение категорий рода, числа, одушевленности, правильное использование падежных форм). Например, при образовании множественного числа существительного можно говорить о ступенях перехода от лексических к грамматическим решениям. Наиболее простая форма сообщения о множестве предметов, которой пользуются глухие, – это многократное повторение названия (house, house, house). Они используют также существительные в значении числительного.

Еще одним очевидным ограничением эффективности процесса усвоения иностранного языка является тот факт, что в процессе занятия преподаватель не может использовать интонацию или громкость голоса при объяснении того или иного слова или предложения. Например, одно и то же предложение: «Мальчик увидел девочку» может быть ответом на вопрос: «Кого увидел мальчик?», а может – на вопрос: «Кто увидел девочку?», тогда мы произносим его с другой интонацией. Та часть предложения, которая отвечает на вопрос,

– это обычно новая информация, а другая часть – уже известная. И в русском языке такое разделение передается интонацией, но в английском языке может передаваться и порядком слов. Эти сложности преподавателю приходится преодолевать за счет изобретения нового или адаптации своего старого метода обучения, пытаясь использовать, насколько это возможно, другие сенсоры, такие как изображение, картинки, доску или толкование в виде готового текста, чтения определений и т.д. Например, применение карточек с указаниями видов работ и упражнений: Open your books, Translate the first two sentences. Give the synonyms и т.д.

Но не стоит увлекаться такими методами, пытаясь использовать только картинки или доску, или компьютерные программы для обучения, поскольку это может быть причиной создания неверных образов. Необходимо найти правильный баланс в использовании различных видов деятельности.

В процессе работы со слабослышащими студентами мы пришли к выводу, что очень трудно проводить работу в парах или давать групповые задания, так как эти студенты испытывают сложность при работе самостоятельно, они требуют постоянного внимания преподавателя, который бы успокоил их, объяснил или похвалил. К тому же они довольно пассивны в своих взаимоотношениях и, как правило, часто прерывают ход урока и просят дальнейших объяснений, которые не являются необходимыми.

Несомненным приемом повышения эффективности занятия английским языком является использование интерактивных форм, а именно – просмотр фильмов с субтитрами, использование ноутбуков и планшетов для перевода, интерактивных досок и Интернета.

Из серии наблюдений и экспериментов было определено, что студенты предпочитали сочетание компьютерного перевода с переводом в классе. Диалогическая работа между студентами усиливалась использованием ноутбука, планшета, которые обеспечивали визуальные заметки и подчеркивали правильный спеллинг и временные формы глаголов. Некоторые глухие студенты с большей активностью использовали компьютер, который играл роль посредника коммуникации при составлении диалогов.

Один из применяемых нами методов – это метод чтения по губам. Студенты смотрят на преподавателя и выполняют команды:

- Clap your hands. (Хлопните в ладоши.)
- Blink your eyes. (Моргните.)
- Touch your toes. (Дотроньтесь до кончиков пальцев ног.)
- Look over your shoulder. (Посмотрите через плечо.)

- Put out your tongue. (Высуньте язык.)
- Touch your nose. (Дотроньтесь до кончика носа.)

Также предлагаются предложения, которые надо перевести на язык жестов:

- I have eight green apples.
- Benny has eighteen pencils.
- Penny has eighty chicken!
- I'm going to take a bath.
- I have five red apples.

Также можно предложить выполнить это упражнение в обратном порядке – записать предложение на английском языке, переведя его с жестового языка. Это упражнение можно выполнять в форме игры в «испорченный телефон» (когда одно и то же предложение передается по цепочке от одного студента другому и в конце сравниваются первоначальное предложение и конечное).

Следующие предложения не требуют перевода или ответа в языковой форме. На них ожидается либо адекватная реакция со стороны студентов, либо передача значения фраз действием. В этом случае со стороны преподавателя потребуются хорошее умение использовать мимику. Например:

- Do you want a sweet? (Хотите конфету?)
- It's cold. (Холодно.)
- I am hungry. (Я голоден.)
- It is noisy. (Шумно.)
- Well done! (Молодец!)
- I don't know. (Я не знаю.)
- Where is my glass? (Где мой стакан?)
- Good! (Хорошо!)
- It's hot. (Горячо.)

В заключение необходимо коснуться еще одной проблемы. Обучение иностранному языку слабослышащих или глухих студентов сводится в основном к их овладению чтением и письмом, то есть письменному английскому языку, так же, как, например, учат «мертвые» языки – латинский или древнегреческий. Это объясняется вполне объективными причинами. Однако анализ множества современных исследований в этой области позволил нам сделать вывод о том, что большинство ученых считают, что для современного уровня общения глухим студентам нужно владеть языком жестов того языка, который они рассматривают как иностранный. В Университете Коннектикута работает профессор Диана Лилло-Мартин, которая изучает бимодальный билингвизм. Билингвизм – это когда два языка

усваиваются одновременно, а бимодальный – когда одновременно усваивается жестовый и звучащий языки [4]. Это непростой путь, но при современном темпе развития новых технологий, на наш взгляд, вполне реальный и наиболее успешный. Он мог бы сопровождаться посещением страны изучаемого языка или участием в программах обмена. Во время таких встреч студенты имели бы возможность использовать иностранный язык жестов и закрепить свои навыки в знании языка.

Литература:

1. Выготский Л.С. Опытная проверка новых методов обучения глухонемых детей речи // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. – Т. 5. – М., 1983; Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М., 1975.
2. Шиф Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. – М., 1968.
3. www.sluhnet.ru/info.phtml?c=24&id=952
4. www.gluxix.net/deafnews/smi...deaf/3358-2011-08-05-14-01-02
5. Sandler, Wendy & Lillo-Martin, Diane (2006). Sign Language and Linguistic Universals. Cambridge: Cambridge University Press. [Reviewed in the Journal of Linguistics (2006); Natural Language and Linguistic Theory (2008); Language (2010)].

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ЧЕРТ И КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ПАТОЛОГИЕЙ ЗРЕНИЯ

Сафиуллина Л.Т., ГБОУ «Казанская школа № 172 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Казань, Россия

Дефект зрения усложняет взаимодействие детей с окружающей средой, изменяет социальную позицию, провоцирует у слепых и слабовидящих возникновение своеобразных социальных установок и ориентиров.

Нарушение или ограничение социальных контактов влечет за собой целый ряд осложнений в формировании личности у слепорожденных и рано утративших зрение.

У детей потеря зрения приводит к сдерживанию в формировании активных позиций, снижению уровня самостоятельности, появ-

лению замкнутости, необщительности. При сверхопеке со стороны взрослых наблюдается снижение устремлений ребенка к самопроявлению в элементарных формах самообслуживания, в дальнейшем появляются осложнения в формировании личности.

Недостаток социального опыта, искаженные отношения со стороны окружающих людей способствуют появлению у детей с нарушениями зрения отрицательных черт характера, таких как эгоизм, снижение внимания к окружающим, нерешительность, упрямство, снижение любознательности.

Уменьшение контактов с окружающими приводят к замкнутости, необщительности, уходу ребенка в свой внутренний мир. Иногда у слепого или слабовидящего ребенка развиваются привычки – покачивание, надавливание на глаза, щелкание пальцами.

Чаще всего указанные особенности личности детей со зрительными дефектами обусловлены двумя причинами:

- недостатком чувственного опыта, трудностями ориентировки в окружающем пространстве (боязнь нового);
- отсутствием соответствующих условий воспитания, ограничением в деятельности.

Сравнительное изучение слабовидящих и нормально видящих детей младшего школьного возраста показало, что их развитие подчинено общим психологическим закономерностям. С помощью глаз человек воспринимает освещенность, цвет, величину, форму предметов, определяет движение и направление предметов при движении, ориентируется в пространстве.

Отставание в развитии слепого и слабовидящего ребенка по сравнению с развитием нормально видящего проявляется как в физическом, так и в психическом развитии. Замедленное общее развитие слепого ребенка обусловлено малым и бедным запасом образных представлений, недостаточной упражняемостью двигательной сферы, ограниченностью освоенного пространства, меньшей активностью в познании окружающего мира.

Слепые и слабовидящие, несмотря на полную или частичную потерю зрения, в развитии представлений проходят те же фазы познания, что и нормально видящие. Различия между слепыми и слабовидящими и нормально видящими в развитии представлений сводятся к замедленности и затрудненности межфазных переходов.

Периоды развития слабовидящих и слепых детей не совпадают с периодами развития зрячих, так как им приходится вырабатывать свои способы познания предметного мира, не свойственные зрячим. Пока у слабовидящего и слепого ребенка не выработаются способы

компенсации нарушенного зрительного восприятия, способы познания окружающих предметов на суженной основе, представления внешнего мира у них будут неполны, отрывочны и ребенок будет развиваться медленнее.

Поэтому необходимо помочь слепому или слабовидящему ребенку научиться слушать и оценивать впечатления, которые они получают извне. А способствовать этому может только целенаправленная коррекционно-педагогическая работа, учитывающая особенности овладения знаниями детей с недостатками зрения.

Обучение и воспитание слабовидящих и слепых детей является особенно сложным делом, так как требует знания особенностей развития слабовидящего и слепого ребенка и специальных методов обучения. В семье эти дети обычно не получают необходимых навыков познания окружающего, что тормозит их общее и психическое развитие. Родители переживают сильное потрясение, когда узнают, что у ребенка патология зрения, не могут оказать ему необходимую ему психологическую и педагогическую помощь, так как не знакомы с особенностями развития, воспитания и обучения детей с нарушением зрения. Как правило, родители действуют интуитивно, ограничиваются уходом за ребенком, не уделяя внимания его развитию. В результате к моменту поступления в школу оказывается, что ребенок не готов к пониманию своей новой роли – ученика ни психологически, ни физически. Многие не владеют приемами осязательного восприятия, не приучены к слуховой ориентировке в окружающем мире. Дети с остаточным зрением опираются только на свое зрение, не понимая того, что неполноценное зрение не может дать им достаточно четкого и правильного представления о предметах и явлениях окружающей жизни.

Развитие слабовидящего и слепого ребенка тесно связано с его воспитанием и обучением. Слабовидящий и, тем более, слепой ребенок не может самостоятельно в полном объеме овладеть всеми необходимыми ему знаниями об окружающем мире. Становится понятно, насколько актуальны вопросы индивидуализации и дифференциации коррекционно-педагогической деятельности, а также инклюзии в обучении и воспитании слабовидящих и слепых детей.

В процессе обучения и воспитания у детей происходят формирование, уточнение, расширение объема и обогащение представлений о предметах и явлениях действительности. С целенаправленным воспитанием и обучением развитие слабовидящего и слепого ребенка идет более быстрыми темпами. Стадии, характер и темп развития

слепого ребенка в большей степени зависят от правильно организованной коррекционно-педагогической деятельности.

В школе слепые и слабовидящие дети встречаются с иными условиями предметно-практической деятельности. Предметы, которые изучают дети в школе, определяют характер развития восприятий и представлений слепых и слабовидящих. Общий объем представлений у учащихся специальных школ, сформированных на осязательном и других видах восприятия, растет от начальных классов к старшим. Изменяется также и качественная характеристика представлений, что заметно выражается в обобщенности, образности, точности и понятности.

Сниженное зрение не позволяет учащимся достаточно правильно опознавать и наблюдать многие предметы, явления природы, жизни и труд людей. В связи с этим их представления об окружающем обеднены и нередко носят фрагментарный характер. Полученная с помощью неполноценного зрения информация слабо закрепляется в памяти. Сложившиеся образы быстро стираются или заменяются другими. Более богатые представления, сохранившиеся в памяти у детей, связаны с практическим восприятием и наблюдением в связи с участием в играх, активным отдыхом.

Неточность восприятия картин сопровождается пропусками частей предмета, целых предметов и частей сюжета картинки. Это происходит потому, что дети со сниженным зрением страдают узостью обзора, они воспринимают картинку по частям, переводя взор с одной части картины на другую. Рассматривание слабовидящими рисунка по частям приводит к затруднениям в осмыслении его содержания. Также наблюдается грубое снижение скорости зрительного восприятия геометрических фигур, цифр, буквосочетаний. Рассматривание картин отрывочно, неорганизованно, неполно. Трудность рассматривания, замедленность восприятия, суженность обзора приводят к плохому пониманию происходящего в жизни или на картинке. Поэтому очень важно учить детей последовательно, систематически, подробно рассматривать все части картины, сопоставлять их, понимать ситуацию в целом. Очень хорошие представления о форме предметов дают контурные рисунки и силуэты. Некоторые реальные предметы и животные лучше воспринимаются после ознакомления детей с их изображениями.

Для обогащенного представления о предмете необходимо использовать все органы чувств ребенка. Дети, полностью и частично лишенные зрения, получают представления о предметах, непосред-

ственно изучая их всеми доступными им средствами. Очень удаленные и крупные предметы можно изучать по объемным изображениям.

Исследования ученых показали, что непрерывная зрительная нагрузка в начальных классах школ слабовидящих не должна превышать 10 минут. Однако для некоторых слабовидящих учеников, имеющих глубокие изменения основных зрительных функций, может быть утомительной и такая нагрузка. Поэтому к дозированию зрительной нагрузки учителю нужно подходить строго индивидуально, учитывая офтальмологическую характеристику ребенка, данную врачом. Во время проведения уроков с младшими школьниками следует чаще переключать их с одного вида деятельности на другой. Смена видов деятельности способствует повышению работоспособности. Это объясняется тем, что с изменением характера раздражителей в работу вовлекаются утомленные участки коры головного мозга. Поэтому чтение, письмо, рисование и пр. надо чередовать с опросом и объяснением.

После работы, связанной с интенсивной деятельностью зрительного анализатора, надо перейти к работе, во время которой основная нагрузка падает на слуховой анализатор.

Таким образом, целенаправленная, правильно спланированная коррекционно-педагогическая деятельность с учащимися, имеющими патологию зрения, является основой в формировании у них социально-значимых черт и качеств личности – такой личности, которая сможет самостоятельно решать свои социальные запросы.

Литература:

1. Воспитание ребенка с нарушением зрения в семье. [Текст]: Сб. научн. тр. / Научно-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР; Под. ред. Л.И. Солнцевой. – М., 1979. – 145 с.
2. Ермаков В.П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Справ.-метод. пос. для учителя. [Текст] / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Просвещение, 1990. – 223 с.
3. Литвак А.Г. Тифлопсихология / А.Г. Литвак. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
4. Советы для тех, кто воспитывает детей с тяжелыми нарушениями зрения. Заочная школа для родителей / Рец.-сост. Г.П. Коваленко. – М.: РГБС, 2001.
5. Хювяринен Л. Зрение у детей: нормальное и с нарушениями: Пер. с англ. – СПб.: Петербург – XXI век, 1996. – 72 с.

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Селиванова Н.А., Романова И.Ю.,

ГБОУ «Елабужская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Елабуга, Россия

На сегодняшнем этапе развития и реформирования образования все большее внимание обращает на себя инклюзия, внимание к которой значительно усилилось в 2008 г., когда Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». Особая роль инклюзивному подходу в образовании отводится и в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (2010), представленной 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». При этом развитие инклюзивного образования не предполагает отказа от сложившейся системы специального образования. Мы прекрасно понимаем, что не все дети с ограниченными возможностями здоровья (в т.ч. дети с нарушением слуха) могут успешно обучаться в инклюзивной массовой школе.

Но в то же время мы прекрасно понимаем, что ребенку с особыми образовательными возможностями в условиях инклюзивного обучения легче войти в обычную жизнь, в процесс адаптации и самореализации, он успешнее усваивает нормативную социализацию.

Таким образом, мы пришли к выводу, что оптимальной формой инклюзии для наших детей (детей с нарушением слуха) будет частичная инклюзия, т.е., в нашем случае, посещение учреждений дополнительного образования.

Дополнительное образование представляет собой уникальный ресурс, позволяющий предоставить любому ребенку возможность выбрать наиболее интересную для него область. Для инклюзивного образования это настоящая находка: вариативность форм позволяет разным детям найти свою нишу, развить способности, пройти социальную адаптацию.

Таким образом, определилась актуальнейшая необходимость в создании Проекта модели инклюзивного дополнительного образования «Мы разные, но мы вместе».

Основопологающим вопросом создания Проекта стал вопрос: «Как организовать воспитательный процесс, чтобы помочь каждому

учащемуся с нарушением слуха научиться общаться и взаимодействовать в социуме, стать социально-активной личностью?»).

Что дает наш проект? Новый социальный подход к инвалидности. Личностное развитие и социальные навыки детей с нарушением слуха. Развитие самостоятельности и самоопределения детей с нарушением слуха. Развивает равные права и возможности вместо дискриминации.

Задачи проекта:

1. Обеспечение доступности всего комплекса дополнительного образования и воспитания для детей с нарушением слуха.
2. Обеспечение высокого качества комплексных услуг в сфере дополнительного образования и воспитания для детей с нарушением слуха, охватывающих основные потребности, возможности и интересы детей, социально-психологическое сопровождение, охрану здоровья.
3. Обеспечение всестороннего развития детей с нарушением слуха.
4. Социализация детей с нарушением слуха.
5. Развитие коммуникативных компетенций, умений взаимодействовать с другими людьми.
6. Преодоление инвалидизации и искусственной изоляции семьи особого ребенка.

Рассматривая различные направления дополнительного образования, мы выделили художественно-прикладное, эколого-биологическое, историко-краеведческое, спортивно-оздоровительное и техническое направления. По этим направлениям дети с нарушением слуха посещают такие учреждения дополнительного образования города, как Детская художественная школа, Детская спортивная школа: «Плавание», «Борьба», Эколого – биологический центр, Центр детского творчества, Центр детского технического творчества: «Картинг», «Повар-кулинар», Модельная студия «МоДама» (хореография, фитнес, актерское мастерство, дикция, этикет, фотопозирование, театральное искусство).

Данные виды деятельности активизируют различные стороны жизнедеятельности обучающихся, убирают коммуникативные и психологические барьеры в общении и позволяют создать благоприятные условия для межличностного взаимодействия учащихся с нарушением слуха и их здоровых сверстников в различных условиях.

Безусловно, для организации и успешного функционирования этих направлений необходимо тесное сотрудничество администра-

ции школы с образовательными учреждениями дополнительного образования, родителями и общественными организациями.

Модель инклюзивного дополнительного образования «Мы разные, но мы вместе», созданная в школе, очень многообразна и обеспечивает возможность проведения самой широкой интеграции как во второй половине дня в кружках, секциях, студиях, так и в многочисленных спортивно-туристических, выездных мероприятиях.

Наш проект Модели инклюзивного дополнительного образования как часть образовательной системы позволяет полнее удовлетворить права детей с нарушением слуха на образование, социальное развитие и достойную жизнь.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДУЛЯ «ЛАЙТБОКС» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ И РЕЧИ

*Скоморохова Ю.И.,
ГБОУ Самарской области «СОШ № 14 им. полного кавалера
ордена Славы Н.Г. Касьянова»;
Полянкина Т.В.,
СПДО «Детский сад № 18 «Радуга», г.о. Жигулевск, Россия*

Концепцией модернизации российского образования определены приоритеты образовательной политики в области коррекционной педагогики в виде постепенной интеграции и дальнейшей социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

При построении инклюзивного образования в детском саду № 18 «Радуга» г.о. Жигулевск мы учитывали тенденции социальных преобразований в обществе, запросы родителей, социума. Детский сад посещают 72 ребенка с ОВЗ. Из общего количества детей с нарушением речи – 70, с синдромом Дауна – 2, с поражением нервной системы – 48, с нарушением зрения – 10.

Организация инклюзивного образовательного пространства потребовала модернизации коррекционно-развивающей образовательной среды нашей ДОО, и в 2015 г. в рамках Федеральной программы «Доступная среда» поступило оборудование для сенсорной комнаты. Сенсорная комната – это уникальное место, где ребенок развивает свой разум, свое тело, учится умению различать высоту, длину, вес, цвет, шум, запах, форму различных предметов. В оборудовании сенсорной комнаты входит модуль «Лайтбокс», который

обеспечивает возможность обучения основным визуальным навыкам детей с нарушенным зрением, т.е. развивает зрительное внимание, наблюдательность, координацию глаз и рук, моторику, распознавание цвета, формы, размера, букв и цифр.

На первоначальном этапе педагог-психолог проводит работу на развитие сенсорных эталонов: цвета, формы, размера. Коррекционно-развивающие занятия построены с помощью приема моделирования. Дети по схеме подбирают геометрические фигуры определенного цвета и формы, выкладывают на «Лайтбокс» нужную модель: домик, автомобиль, цветок и пр. С помощью таких занятий у ребенка формируются психические процессы как необходимое условие подготовки детей с нарушениями зрения к школе.

В процессе дошкольного обучения и воспитания детей с нарушением зрения особенно важно уделить внимание развитию речи. У данной категории детей чаще встречаются комплексные отклонения от нормы, нарушения пространственной координации, плохо развитая мелкая моторика, проблемы в познавательной сфере.

Если развитие фонематического слуха протекает идентично с нормально видящими детьми, то формирование артикуляционных укладов существенно страдает вследствие того, что дети не видят или слабо различают движения органов артикуляции. Поэтому при организации коррекции произношения мы активно используем тактильную чувствительность: моделирование положения языка при артикуляции звуков и приемы механической постановки звуков.

У данной категории детей восприятие окружающего мира происходит фрагментарно, схематично, замедленно, характерно отрицательное влияние на формирование лексико-грамматической стороны речи. Использование «Лайтбокс» позволяет мне помочь ребенку увидеть объекты более четко, ярко, многогранно, благодаря чему у ребенка происходит осмысленное выделение признаков объекта, формируется полноценный образ.

Незаменимы преимущества использования в работе со слабовидящими детьми подготовительной группы акриловых букв и цифр на поверхности «Лайтбокс» для знакомства с образом букв и цифр, дальнейшего их распознавания.

Дети с нарушением зрения с большим трудом овладевают пространственными ориентирами, и, как следствие, они затрудняются в овладении предложно-падежными конструкциями. Для коррекции этих нарушений используется практическую деятельность детей: ла-

биринты, манипулирование с акриловыми фигурами на плоскости «Лайтбокс» с переносом опыта в речь.

Освещенная белая поверхность позволяет вести работу по подготовке руки к письму, для этого активно используются графические дорожки, обведение и срисовывание узора.

При организации логопедической работы со слабовидящими детьми особое внимание обращается на возможность использования имеющегося зрения, дидактический материал подбирается соответствующей величины, интенсивности окраски, объемности.

Таким образом, созданные условия ориентированы на полноценное и эффективное получение образования всеми детьми нашей дошкольной организации, реализующей инклюзивную практику.

НЕКОТОРЫЕ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОГРАММЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Снигирева Т.Н.,

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 78»,

г. Казань, Россия

Применение компьютерных технологий обучения позволяет видоизменять весь процесс преподавания, реализовывать модель личностно-ориентированного обучения, интенсифицировать занятия, а главное – совершенствовать самоподготовку обучающихся. Безусловно, современный компьютер и интерактивное программно-методическое обеспечение требуют изменения формы общения преподавателя и обучающегося, превращая обучение в деловое сотрудничество, а это усиливает мотивацию обучения, приводит к необходимости поиска новых моделей занятий, проведения итогового контроля (доклады, отчеты, публичные защиты групповых проектных работ), повышает индивидуальность и интенсивность обучения. На уроках математики компьютер может использоваться с самыми разными функциями и, следовательно, целями: как способ диагностирования учебных возможностей учащихся, средство обучения, источник информации, тренинговое устройство или средство контроля и оценки качества обучения. Возможности современного компьютера огромны, что и определяет его место в учебном процессе. Его можно подключать на любой стадии урока к решению многих дидактических задач, как в коллективном, так и в индивидуальном режиме.

Однако следует заметить, что используется техника на уроках математики не так уж часто. Одной из причин того, что учителя мало используют компьютер на своих уроках, является практически отсутствующая реклама различных программных продуктов. *Но самое важное: недостаток не просто программного обеспечения для уроков математики, а программно-методических комплексов, включающих в себя компьютерную программу и пособие для учителя, которое содержит не только описание технических возможностей программы, но и поурочную разработку той или иной темы.*

Хотелось бы, чтобы в школах устраивали различные презентации, семинары с целью ознакомления учителей с той или иной программой.

Программно-методические комплексы для уроков математики – просто редкость. Предполагается, что учитель сам должен придумать использование программного средства на уроке. Однако при этом забываем о том, что далеко не каждый учитель математики имеет дома хороший компьютер. Многие учителя просто боятся машин, не представляют их возможностей. Поэтому желательно на первом этапе знакомства учителя математики с компьютерной программой предложить готовые разработки уроков по тем или иным темам, увлечь преподавателя, и только потом, хорошо поняв возможности программы, учитель сможет проявить творчество.

Нравится это или нет, но появление персональных компьютеров существенно влияет на программу школьного курса математики и методику ее преподавания.

В настоящее время наша школа, как и многие другие, оснащена прекрасными компьютерами и различными программами, дающими возможность применять их на уроках математики.

Рекламирование различных программ у нас не практикуется, а хотелось бы (пожелание).

Расскажу о некоторых компьютерных программах и охарактеризую их.

«Устный счет»

Программа предназначена для тренировки и развития навыков в устном счете. Рабочий экран программы сделан как панель калькулятора. На вид небольшая и несложная программа имеет довольно обширные возможности.

На панели инструментов

– учащиеся могут выбрать уровень заданий (1..100)

Включать или выключать

- работу со скобками;
- деление и умножение;
- отрицательные числа;
- таймер.

Эти же функции дублируются в меню «Опции».

Результаты работы ученика выводятся сразу после ответа, что дает возможность учителю в любое время сделать анализ работы и оценить.

Если ученик хочет на следующем занятии продолжить работу, то он может сохранить свои достижения.

«Арифметические действия с обыкновенными дробями»

В этой программе каждый урок по каждой теме состоит из восьми примеров, охватывающих практически все основные особенности, характерные для данной темы. Все примеры формируются автоматически из случайных чисел и включаются в вариант в произвольном порядке. Переход к следующему примеру возможен только после получения правильного ответа. По ходу работы отмечается номер решаемого примера. Выделяются также те примеры, при решении которых были сделаны ошибки или недочеты. Результат работы выдается в подробной форме.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ УЧИТЕЛЕМ-ДЕФЕКТОЛОГОМ В ОБУЧЕНИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Соколенко Г.В., учитель-дефектолог,

МБОУ «СОШ № 1» р.п. Степное, Саратовская область, Россия

В последние годы происходят обновление системы образования, сближение специальных и общеобразовательных учебных заведений, изменение отношения общества к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Центром внимания педагогической общественности стал вопрос о совместном обучении детей общеобразовательных массовых школ и детей с нарушениями в развитии. Идея интеграции детей с нарушенным развитием в условиях общеобразовательных школ в таком виде, в каком они сейчас существуют, на взгляд многих преподавателей, достаточно проблематична. Но

можно рассмотреть уже существующие формы и виды работы, которые говорят о том, что учащиеся с ОВЗ чувствуют себя комфортно, если учитель правильно организует эту работу.

Как и все дети, ребенок с особыми образовательными потребностями, имеет право на получение квалифицированной педагогической помощи, которую может оказать только специально подготовленный учитель-дефектолог.

Профессиональная деятельность учителя-дефектолога выходит за рамки традиционной учительской деятельности. Именно учитель-дефектолог является связующим звеном между разными службами, направленными на достижение одной цели – содействие человеку с ограниченными возможностями жизнедеятельности в его социальной адаптации и интеграции средствами специального образования.

Работа дефектолога позволяет ребенку с отклонениями в физическом или психическом развитии жить полноценной жизнью, приобщиться к окружающему миру, его достижениям и ценностям. Обладая специальными знаниями, учитель-дефектолог помогает родителям справляться с трудностями в воспитании и обучении детей.

Специальность дефектолога родилась на стыке медицины и педагогики. Это относительно молодая специальность, возникновение которой связано с развитием психологии, неврологии, общей и специальной педагогики, в основе которой лежат понимание уникальности детей с отклонениями в развитии, стремление к их развитию и социализации.

В зависимости от широты направленности деятельности дефектолога выделяются два типа. Первый – занимается изучением, обучением, воспитанием детей с отклонениями в развитии, а также социальной адаптацией ребенка; второй – коррекционный педагог.

Работа с детьми, имеющими отклонения в развитии, сегодня является востребованной. Сфера деятельности педагога-дефектолога очень широка: такие специалисты востребованы в государственных школах-интернатах, специальных коррекционных школах, реабилитационных центрах. В услугах дефектолога часто нуждаются частные детские сады и школы. Дошкольные образовательные учреждения также нуждаются в условиях данного специалиста для диагностики способностей и уровня развития детей.

Дефектолог должен регулярно знакомиться с новейшими открытиями в сфере его деятельности. Для этого проводятся курсы повышения квалификации, мастер-классы, семинары, конференции, которые дают возможность расширять и совершенствовать средства коррекционной работы.

С 1997 г. в общеобразовательной школе № 1 р.п. Степное Советского района Саратовской области обучаются учащиеся по специальной (коррекционной) программе VIII вида.

Данная форма работы имеет плюсы:

- Ребята находятся в семье.
- Ехать в государственное учреждение не нужно.
- После занятий ребята идут домой.

Это немаловажный фактор психологического становления ребенка.

При обучении учащихся специальной (коррекционной) программы VIII вида в общеобразовательной школе ставятся следующие основные задачи:

- а) охрана и укрепление здоровья обучающихся;
- б) социально-психологическая реабилитация и обучение коллективным отношениям для последующей успешной интеграции в общество;
- в) формирование у обучающихся определенного уровня знаний;
- г) воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к семье и окружающим, к природе и Родине.

Основная цель всей работы с учащимися ОВЗ – предоставление условий для формирования самостоятельной жизни в социуме.

С учащимися, которые имеют ограниченные возможности здоровья, работают специалисты – учителя-предметники, педагог-психолог, социальный педагог, школьная медсестра, поддерживается сотрудничество с психиатром Центральной районной больницы р.п. Степное. Для поддержки самочувствия учащихся Центр социального обслуживания населения (ЦСОН) два раза в год предоставляет бесплатные путевки в специальные реабилитационные центры. Чувствуя доброжелательность и поддержку со стороны учителей и других работников школы, ребята посещают школу с желанием. налажено сотрудничество с семьями.

Чтобы ребята могли себя реализовать в посильном направлении, подбираются всевозможные формы работы. Как учитель-дефектолог я увидела в ребятах творческую личность. Реализация творческого потенциала учащихся с ограниченными возможностями здоровья стала для меня основной формой работы.

Несмотря на различные сложности, например связанные со слаборазвитой моторикой рук, во внеурочной деятельности ребятам предоставляется возможность своими руками выполнять поделки, с которыми они принимают участие в различных конкурсах и потом

дарят родным. Технология изготовления различных изделий всегда учитывает особенности детей: например, рисунки ко Дню космонавтики ребята выполнили сначала как аппликации, а потом раскрашивали красками и гуашью.

В результате кропотливого совместного труда над новогодней стенгазетой учащиеся почувствовали радость от своей успешной работы. В общешкольном Новогоднем карнавале все ученики специальной (коррекционной) программы смогли продемонстрировать свои карнавальные костюмы, читали стихи у елки, участвовали в хороводах и танцевальных номерах – то есть все делали как их ровесники из общеобразовательных классов.

Для учащихся организуются посещения спектаклей, цирковых представлений в районном Доме культуры. На таких мероприятиях вырабатывается культура поведения в общественных местах.

Ребята постоянно сотрудничают с учащимися других классов, а главное в этом процессе – общение. В совместных спортивных соревнованиях, где проверяются меткость, ловкость, смекалка, а также на совместных посиделках с чаепитием постепенно происходит интеграция учащихся специальной (коррекционной) программы VIII вида в школьный коллектив, в современное общество.

Родители благодарны педагогам, так как видят реальные результаты их работы с детьми.

Основная задача моей работы – чтобы ребята научились общаться, дружить, просто могли себя чувствовать обычными детьми.

В общеобразовательной школе ребята получают дипломы, сертификаты за участие в конкурсах, олимпиадах. Как учитель-дефектолог я хотела, чтобы у ребят был стимул в работе. Похвала, одобрение, поддержка постоянно стимулирует ребят. Но надо было, чтобы поделки, которые ребята всегда выполняли с желанием, также стали стимулом в работе.

Поэтому я задумалась, как можно реализовать творческие работы ребят, чтобы они имели дипломы, сертификаты, чувствовали себя победителями в посильных конкурсах.

Так, ко Дню Матери учащиеся нарисовали портреты своих мам. Портреты были красочные, необычные. В МОУ дополнительного образования детей – районном Доме детства и юношества р.п. Степное проводился конкурс рисунков. Все портреты принимали участие в конкурсе. Впервые каждый получил сертификат участника. Это был первый документ, который ребята вложили в портфолио.

В декабре 2011 г. они принимали участие в районном конкурсе стенных газет по безопасности дорожного движения «Я про правила

движения всем на свете расскажу». После беседы о Правилах дорожного движения ребята определили, какие пункты интересны в этой газете другим ребятам и взрослым. Ребята были главными героями газеты и путешествовали в автобусе. Газета отразила все пункты, которые должны знать и учащиеся, и взрослые. Стенгазета заняла 2-е место в районном конкурсе, коллектив учащихся ОВЗ был награжден грамотой.

В конце декабря 2011 г. поступило приглашение на конкурс «Новогодние чудеса» к Рождеству (семейный портал «Каммама»: <http://www.kammama.ru/forum/136-802-1>). Работы ребят были выставлены в двух номинациях и заняли 2-е место в номинации «Новогодний интерьер».

К 8 Марта работы ребят опять принимали участие в конкурсе этого же портала: <http://www.kammama.ru/forum/56-874-1>. Призового места, к сожалению, не досталось, но все получили сертификаты участника.

На сайте Управления образованием р.п. Степное Советского района мною был организован конкурс для учащихся с ограниченными возможностями «Всех любимей и роднее – это мамочка моя!» к 8 Марта.

В конкурсе приняли участие 74 учащихся с ограниченными возможностями здоровья (программа I-VIII вида) образовательных учреждений Советского, Балашовского, Энгельского районов, г.п. Энгельс, Саратов, с. Тилички Камчатского края.

Всего было выставлено 70 работ в трех номинациях:

- «Поделки для мам» – 45 работ.
- «Конкурс рисунка» – 22 работы.
- «Праздничный интерьер» – 3 работы.

Все работы участников были интересными, порой необычными, чувствуется, что в них вложены частички души. Работы выполнены из камня, ракушек, ткани, бросового материала (пластик), стекла, дерева, бумаги, бисера, пластилина, соленого теста, макаронных изделий. Ребята вышивали, клеили, шили, лепили, собирали, выкладывали, плели, рисовали. В работах учитывались, в первую очередь, соответствие с тематикой конкурса и, конечно же, качество исполнения.

Все работы были выставлены в открытом доступе на сайте Управления образованием (<http://uprobrg.ucoz.ru>), где можно было обсуждать их и голосовать за участников.

Учащиеся МБОУ «СОШ № 1» р.п. Степное Советского района Саратовской области в номинации «Интерьер» заняли 3-е место, в номинации «Поделки для мам» – 2-е место. Ребята получили дипломы.

Теперь ребята знают, что, выполняя свою работу, можно получить удовольствие от рабочего процесса, а также вознаграждение.

Для очередного конкурса семейного портала «Каммама» (<http://www.kammama.ru/forum/56-929-1#7463>) ребята с удовольствием выполнили «Поделки к Пасхе». И опять в номинации «Пасхальная поделка своими руками (8-10 лет)» – призеры (2-е и 3-е места), а в номинации «Пасхальная поделка своими руками (старше 10 лет)» – 3-е место.

День Победы для всех народов считается особым праздником. Мною проводился конкурс «Спасибо деду за Победу!» на муниципальном уровне: http://uprobr.ucoz.ru/news/spasibo_dedu_za_pobedu/2012-05-02-1460. Поделки ребята выполняли с особым чувством, так как постоянно оговаривается, какой ценой досталась эта Победа для народа. В конкурсе заявлено 86 работ учащихся с ограниченными возможностями. Участие приняли 82 работы (программа I-VIII вида) образовательных учреждений Советского района, г. Саратов, Энгельс, с. Родничок Балашовского района, Энгельского района, с. Куриловка Новоузенского района, школы-интерната с. Камышла Самарской области, Саратовской области, детского дома № 3 г. Хвалынский, г. Курск, с. Тилички Камчатского края. Работы прислались из специальных школ-интернатов, детских домов, Центра эстетического воспитания детей.

Всего были выставлены 82 работы в трех номинациях:

- «Конкурс рисунка» – 54 работы.
- «Поделки ко Дню Победы» – 17 работ.
- «Поздравительная открытка» – 11 работ.

Итоги учащихся МБОУ «СОШ № 1» р.п. Степное Советского района Саратовской области: в номинации «Конкурс рисунка» – одна работа (2-е место); в номинации «Поделки ко дню Победы» – одна работа (1-е место); в номинации «Поздравительная открытка» – одна работа (1-е место) и одна работа (3-е место).

Выполняя различные поделки, учащиеся осознают, что любой труд востребован. Сейчас это как материальные (сертификаты и дипломы), так и нематериальные достижения: усидчивость и аккуратность, эстетичность и организация личного времени, а в дальнейшем – это хобби и, вероятно, дополнительный заработок.

Видя, что ребята могут выполнять хорошие поделки и горят желанием участвовать в различных творческих конкурсах, я стала думать, как организовать творческие конкурсы для учащихся с ограниченными возможностями здоровья на более высоком уровне. С

2013 г. предоставилась такая возможность, и уровень конкурсов стал как региональным, так и всероссийским.

Уже три года активно работает образовательный портал «Мой университет» – факультет коррекционной педагогики: <http://www.moi-sat.ru/>. Здесь есть возможность реализовать творческий потенциал учащихся и предоставить авторский материал преподавателям, которые работают с учащимися с ОВЗ.

Портал «45 минут» (<http://www.45minut.ru/>) предназначен для учащихся общеобразовательных школ, но здесь всегда можно найти конкурсы и олимпиады, посильные для учащихся с ОВЗ.

Интересный портал «Талантоха» (<http://www.cdti43.ru/>). Здесь также можно найти интересные мероприятия для детей с ОВЗ.

Портал «Учебно-методический кабинет» (<http://ped-kopilka.ru/konkursy/konkursy-dlja-pedagogov-i-detei.html>) – большая подсказка для творческих педагогов и учащихся. Здесь есть конкурсы, мастер – классы.

Компьютер – новое мощное средство для интеллектуального развития детей. Необходимо помнить, что его использование в учебно-воспитательных целях требует тщательной организации как самих занятий, так и всего режима в целом.

Сегодня, в век новых технологий, преподаватель имеет возможность выбора необходимых технических и программных средств для использования на своих уроках.

Применение информационных технологий в работе с детьми, обучающимися по специальной (коррекционной) программе VIII вида, направлено на ослабление недостатков в познавательной деятельности и формировании личностных качеств. Компьютер может помочь школьнику с нарушенным интеллектом усвоить такой круг образовательных и профессиональных знаний, умений, навыков, которые он сможет применить к условиям социальной среды, т.е. социально адаптироваться.

Поэтому коррекционная деятельность при работе с этими детьми преследует вовлечение как можно большего числа сенсорных механизмов, развитие артикуляционных навыков, зрительного восприятия, памяти и узнавания, слухового внимания и памяти, наглядно-образного, словесно-логического мышления.

Занятия с применением компьютеров очень интересны детям. Они быстро осваивают клавиатуру, мышь, что создает предпосылки для дальнейшей успешной работы за компьютером. Удивляет тот факт, что ученики, которые с трудом усваивают принципы сложения, правила написания слов, не говоря уже о более сложных предметах,

с легкостью понимают, как открыть нужную программу и работать с ней. Они по интуиции нажимают на нужные клавиши и кнопки. Конечно, учителю-дефектологу необходимо использовать эту способность в полной мере.

Введение информационных технологий в процесс специального (коррекционного) обучения способствует реализации главных дидактических принципов обучения детей с недостатками интеллектуального развития.

В век новых технологий нужен шаг вперед, в том числе и для ребят специальной (коррекционной) программы VIII вида. Так как я обучаю ребят из других близлежащих поселков, необходима работа дистанционного обучения. Поэтому первый шаг – это простые формы дистанционного обучения для учащихся (коррекционной) программы VIII вида в игровой форме. Очень короткие модули, но в доступной форме. Работая в дистанционном режиме, всегда ждешь продолжения работы, ждешь нового модуля. Поэтому в работе учитываются и возрастные, и интеллектуальные особенности учащихся. Форма дистанционного обучения на данный момент для учащихся специальной (коррекционной) программы VIII вида – новый вид работы. Но думаю, что и эта работа будет реализована в полной мере и обязательно увлечет ребят.

Таким образом, работа учителя-дефектолога направлена на развитие психических функций: ощущений, восприятий, представлений, памяти, речи, мышления и др., а также на развитие произвольного внимания, эмоциональной сферы, регуляцию социального поведения.

Психические процессы и состояния не проявляются изолированно друг от друга, они демонстрируются и выявляются в каком-то виде деятельности: игре, труде, учебе, социальных контактах, общении и др. Коррекционное обучение и воспитание в первую очередь учитывает многообразие нарушений всех видов деятельности. Руководствуясь принципом индивидуального подхода, социальной и практической направленности обучения, учитель-дефектолог готовит ребенка к высокому уровню социализации в современное общество.

Литература:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебн. пос. для студ. высш. учебн. завед. – М.: ВЛАДОС, 2003.

2. Афанасьева Л.В. Особенности образовательного процесса в классах коррекции. – Волгоград: Изд-во «Учитель», 2010.

3. Возняк И.В., Годовникова Л.В. Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс. – Волгоград: Изд-во «Учитель», 2011.

4. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики: Учебн. пос. для студ. высш. учебн. завед.; Под ред. В.А. Слостенина. – 3-е изд., перераб. – М.: ИЦ «Академия», 2004.

5. Ковальчук Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка. – Изд. 2-е, доп. – М.: Просвещение.

6. Коган Е.Я. Ключевые компетенции как образовательный результат: подход с позиций образовательной политики: Материалы семинара «Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию». – Самара, 2001.

7. Кязимов К.Г. Формирование профессиональных компетенций // Профессиональное образование. – М., 2008.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ОТ ФОРМАЛЬНОГО ПОДХОДА К КАЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Соловьева С.В.,

*ГАОУ Свердловской области «Институт развития образования»,
г. Екатеринбург, Россия*

Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» нормативно закреплён статус инклюзивного образования. В соответствии с законодательством инклюзивное образование предполагает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1]. Тем самым государство следует международным нормативным актам, которые гарантируют равенство людей независимо от различий и защиту прав каждого человека. Принимая во внимание тот факт, что особые образовательные потребности имеют дети с высокой мотивацией к обучению; дети, для которых русский язык не является родным; дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, социально опасном положении, и т.д., в контексте нашего изложения мы будем рассматривать вопрос только в контексте особых образо-

вательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Процесс инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает гуманные образовательные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ребенка независимо от состояния здоровья [3]. С другой стороны, реализация инклюзивного образования на всех уровнях образования от дошкольных образовательных организаций до высшего образования становится сложной и комплексной задачей, решение которой сопровождается рядом затруднений. Отчасти эти затруднения являются предметом обсуждения как в профессиональной педагогической среде, так и в обществе. Несмотря на то, что инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья стихийно либо целенаправленно развивается в нашей стране с момента ратификации международных нормативных правовых документов в сфере защиты прав детей, этот предмет обсуждения до настоящего времени не исчерпан.

10 декабря 2015 г. в г. Нижний Тагил Свердловской области состоялся II Всероссийский форум «Инновации и поколение XXI века», в рамках которого организована работа дискуссионной площадки «Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: от формального подхода к качественной образовательной практике» [2]. Опыт инклюзивного образования представили команды образовательных организаций из гг. Арамилы, Верхотурье, Екатеринбург, Реж, Сухой Лог. Предметом обсуждения на основе демонстрации опыта деятельности образовательных организаций Свердловской области выступил ряд дискуссионных вопросов, которые, на наш взгляд, в настоящее время имеют место в организации инклюзивной практики в дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных школах.

Первый вопрос для размышления: дети с ограниченными возможностями здоровья – это серьезный вызов традиционному образованию или стимул для развития инклюзивной образовательной среды?

В различных группах руководящих и педагогических работников образовательных организаций, в том числе образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, существуют разные мнения, зачастую противоположные, по данному вопросу. И именно те или иные установки являются основой для организации инклюзивной практики или, наоборот, разными способами тормозят возможности совместного

обучения. На наш взгляд, не исчерпывает себя ситуация обвинения сотрудников общеобразовательных учреждений в необоснованном приеме на обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно с умственной отсталостью, со стороны специалистов образовательных организаций, реализующих адаптированные общеобразовательные программы. Достаточно часто при обсуждении данной темы говорится о том, что общеобразовательная школа удерживает детей с ограниченными возможностями здоровья, «передавая» их в коррекционное учреждение ближе к завершению обучения, что связано с необходимостью прохождения государственной итоговой аттестации. Данная ситуация сохраняется на протяжении многих лет, несмотря на то, что статус инклюзивного образования нормативно закреплён, а также именно родители имеют право выбора места и формы обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. К сожалению, можно констатировать, что образовательные организации, реализующие адаптированные общеобразовательные программы, до настоящего времени не готовы выполнять функции методических или ресурсных центров по сопровождению специалистов общеобразовательных организаций при внедрении ими инклюзивной практики. Причиной этому может являться как отсутствие в таких организациях структурных подразделений, реализующих подобный функционал, так и восприятие общеобразовательных школ как конкурентов.

Несмотря на некоторый пессимизм по излагаемому вопросу, можно представить и положительный контекст рассматриваемой темы. Опыт проведения обучающих мероприятий для педагогов позволяет констатировать, что руководители и педагоги малых городов, а также сельских территорий с большим оптимизмом и готовностью относятся к организации инклюзивного образования. И именно данные специалисты в большей степени не рассуждают о тяготах и невзгодах обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, а занимаются поиском оптимальных путей обучения детей в общем потоке обучающихся, классе-комплекте и решают задачи социальной интеграции данной категории детей. Кроме того, в рамках работы дискуссионной площадки форума оптимальные модели инклюзивного образования транслировали такие образовательные организации.

Завершая рассуждения по первой позиции, можем отметить, что в большей мере инклюзивное образование выступает в качестве стимула для развития общеобразовательной организации, осознающей необходимость и целесообразность решения этой задачи и при-

нимающей ответственность за результаты образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Второй вопрос для обсуждения: инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: первично изменение правового поля, общественного сознания или педагогического мышления?

Общеизвестным является тот факт, что в нашей стране, следуя ориентирам международных нормативных правовых актов, в первую очередь была решена задача изменения нормативного поля в части обеспечения условий инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Нормативное закрепление инклюзивного образования произошло значительно раньше переориентации общественного сознания, профессионального педагогического мышления на гуманистическую направленность по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья. В образовательной практике примеров этой ситуации достаточно.

Участники дискуссионной площадки форума, о которых упоминалось выше, единогласно признали, что в настоящее время решающим фактором успешности инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья является принятие идеи инклюзии не только одним педагогом, но и профессиональной командой специалистов общеобразовательной организации. Именно представители таких общеобразовательных организаций демонстрируют успешный опыт инклюзивного образования детей с различными нарушениями в развитии. В то же время одного только повышения квалификации педагогических работников по вопросам сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья крайне недостаточно для изменения профессиональных стереотипов.

Следующая, не менее актуальная, тема: социальная модель инвалидности и инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: взаимосвязь или противоречие?

Как известно, развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья, особенности обращения с ними в разные исторические времена были обусловлены тем, как они воспринимались в общественном сознании. Также общепринятым является тот факт, что в основе социальной и образовательной инклюзии лиц с ограниченными возможностями здоровья лежит социальная модель инвалидности, согласно которой ограниченные возможности – это не «свойство человека» и не его вина: он может стараться ослабить последствия своего недуга, но ощущение ограниченности собственных возможностей вызвано отношением людей, барьерами

общественного устройства. Следует меняться не только человеку с ограниченными возможностями здоровья, но и обществу, которому необходимо изжить негативные установки, помочь людям бороться с недугами и предоставить для всех равные возможности полноценного участия во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в сфере образования.

На этой основе мы ставим вопрос о том, лежит ли в основе современного инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья социальная модель инвалидности либо инклюзивное образование строится все же на базе медицинской модели инвалидности, и именно поэтому не всегда идет успешно и положительно оценивается рядом педагогов и родителей либо базис современного инклюзивного образования – борьба и противодействие медицинской и социальной моделей инвалидности.

Позволим себе не выражать субъективную позицию по обозначенному вопросу и оставим его для размышления заинтересованных читателей.

Четвертая позиция: инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья – это ответственность родителей (законных представителей) или сотрудников образовательных организаций?

Этот вопрос также достаточно часто является предметом обсуждения как на научно-практических конференциях, так и при проведении практических занятий по вопросам инклюзивного образования при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации. Особенно остро данный вопрос стоит относительно обучающихся с умственной отсталостью, родители которых выбрали обучение ребенка в общеобразовательном классе в среде здоровых сверстников. Понимаем, что заключение психолого-медико-педагогической комиссии носит рекомендательный характер для родителя. Безусловно, нормативные правовые документы гарантируют в этой ситуации разработку и реализацию адаптированной образовательной программы для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Но каково качество реализации данной программы для одного или нескольких умственно отсталых детей в классе 25-30 нормативно развивающихся сверстников.

Выбор родителями образовательной программы для обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, соответствующей или не соответствующей особым образовательным потребностям ребенка, – это право, обязанность или ответственность родителя? И где баланс между правом и ответственностью родителя в данном случае?

Относительно ответственности образовательной организации за качество и результаты инклюзивного образования вопрос может быть раскрыт с различных позиций. С одной стороны, образовательные организации в соответствии с законодательством имеют обязательство создания специальных условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья. Общеобразовательные организации имеют положительный опыт создания доступной среды как на уровне материально-технических условий, так и на уровне условий обучения и воспитания. Но по-прежнему остается проблемным вопросом обеспечение успешности обучения детей с умственной отсталостью в условиях истинной инклюзии – в одном классе с нормативно развивающимися сверстниками.

Заключительный, но далеко не последний вопрос для обсуждения – непрерывность инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: партнерство дошкольных и общеобразовательных организаций.

Опыт обсуждения этого вопроса в рамках дискуссионной площадки форума свидетельствует, что как таковых отработанных и результативных моделей взаимодействия дошкольных образовательных организаций и общеобразовательных школ нет. Каждая организация решает в работе с детьми свои особые задачи. Безусловно, одним из условий успешности инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья являются взаимодействие и преемственность в деятельности различных образовательных организаций.

Перечень вопросов относительно инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, которые являются или могут быть предметом обсуждения на уровне государства, общества и профессионального сообщества, не исчерпывается представленными нами и может быть продолжен. По нашему мнению, именно решение указанных вопросов позволит обеспечить качественную инклюзивную образовательную практику в любой образовательной организации в противовес формальному подходу.

Решающим фактором в данном вопросе является готовность профессиональных команд общеобразовательных организаций к принятию и реализации обоснованных управленческих и педагогических решений в части обеспечения условий для инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом распределения сфер ответственности между родителями (законными представителями) обучающихся и специалистами образовательных организаций.

Литература:

1. Закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=165984>. – Дата обращения: 17.01.2016.

2. Материалы дискуссионной площадки «Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: от формального подхода к качественной образовательной практике» II Всероссийского форума «Инновации и поколение XXI века» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.irro.ru/index.php?id=1513>. – Дата обращения: 29.01.2016.

3. Нигматов З.Г. Суть инклюзивного образования – реализация теории гуманного образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://icie.ieml.ru/?page_id=512#page/1. – Дата обращения: 29.01.2016.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Соловьева О.А.,

*МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 15»,
г. Оренбург, Россия*

Одной из наиболее актуальных научно-практических проблем в педагогике является проблема эмоциональной устойчивости, поскольку деятельность педагога относится к разряду стрессогенных, требующих больших резервов самообладания и саморегуляции. Важной особенностью педагогической деятельности является ее насыщенность стрессогенными факторами (широта функций педагога, высокая ответственность за исполняемые обязанности, повышенные интеллектуальные нагрузки, необходимость постоянного совершенствования и т.д.). Исследования А.А. Баранова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, О.А. Прохорова, А.А. Реана и других показывают, что многие педагоги обладают недостаточной сформированностью адекватных способов эмоционального реагирования на трудности непрогнозируемых сложных ситуаций, обнаруживают низкий показатель степени социальной адаптации.

Данной проблеме в ракурсе инклюзии посвящены труды таких отечественных и зарубежных деятелей, как Д.Агнесс, Т.Бут, Т.А.

Власова, Н.Н. Малофеев и др. Однако эта ситуация в современных российских условиях изучена мало и требует дополнительных исследований. Кроме того, практически отсутствуют методы формирования эмоциональной устойчивости, толерантности, эмпатии и в целом психологической готовности педагогов общеобразовательных школ к реализации инклюзивного образования [2].

Процесс инклюзивного образования требует от современного педагога не только повышения уровня профессиональных компетенций, но и максимального вложения эмоционального ресурса, увеличивает загруженность его рабочего дня, что может способствовать ухудшению результатов деятельности, снижению работоспособности, показателей психических процессов человека.

В процессе педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования эмоциональная устойчивость уменьшает отрицательное влияние сильных эмоциональных воздействий, предупреждает стресс, оказывает позитивное влияние на формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ. Это один из ключевых психологических факторов, который оказывает значительное влияние на эффективность образовательного процесса с детьми с ОВЗ.

Педагог, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен обладать высоким уровнем регуляции своей деятельности, контролировать себя в стрессовых ситуациях, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения. Ему необходимо иметь в своем арсенале умения, позволяющие справляться с негативными эмоциями, навыки релаксации, умение владеть собой, способность адаптироваться в трудных, неожиданных ситуациях. Самообладание педагога, его уравновешенность, эмоциональная устойчивость позволяют предупредить конфликтные ситуации в отношениях между детьми, педагогом и учащимися, что имеет особую значимость для правильной организации учебно-воспитательного процесса, в котором важное место отводится созданию охранительного режима, щадящего нервную систему ребенка с ограниченными возможностями здоровья и оберегающего его от излишнего перевозбуждения и утомления.

Меня как учителя начальной школы не может не интересовать обозначенная проблема. В моей двадцатилетней педагогической практике у меня были ученики с различными отклонениями в развитии, обучающиеся как в классе со всеми детьми, так и на дому. На сегодняшний день в моем классе есть дети, относящиеся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья (нарушения слуха, речи, зрения), которые могли бы учиться в специальных (коррекци-

онных) школах, но родители решили, что они будут учиться в массовой школе [1].

В рамках исследования нами проведен опрос педагогов, работающих в классах, где обучаются дети с нормативным развитием и с ограниченными возможностями здоровья. Респонденты отмечают, что не умеют снимать чрезмерное эмоциональное напряжение, предотвращать его развитие. В результате у некоторой части из них возникает состояние эмоциональной напряженности, которое проявляется в раздражительности, подавленности, снижении работоспособности, психосоматических изменениях. Все это негативно сказывается на профессиональной деятельности, здоровье педагога и благополучии обучающихся.

Обобщение опыта по организации психологической поддержки педагогам, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования, позволяет отметить, что одним из продуктивных средств выступает кабинет психологической разгрузки. Данный ресурс позволяет более эффективно осуществлять практическую работу с педагогами в этом направлении, организовывать проведение тренингов и сеансов релаксации, расширять спектр используемых методов и приемов работы, что оказывает значительное влияние на качество проводимой профилактической работы. Система психологического сопровождения педагогов способствует развитию эмоциональной устойчивости работников системы образования, повышению их работоспособности, что оказывает положительное влияние на организацию образовательного процесса и взаимодействие с воспитанниками, обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Соловьева О.А. О специфике организации образовательного процесса в школах с инклюзивными классами / Учиться и жить вместе: открытое пространство инклюзии: Материалы Всероссийского форума продвижения идей и принципов инклюзивного образования (Казань, 26-28 февраля 2015 г.). – Казань: НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», 2015. – С.224.

2. Хомутова М.Н. Психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования / Инклюзивное образование: проблемы управления и технологии реализации: Сб. Материалов II педагогических чтений им. первого министра общего и профессионального образования Свердловской области Валерия Вениаминовича Нестерова. – Екатеринбург: СОПК, 2013. – Ч. 3. – С. 8.

О ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Сунгатуллина А.Ф.,

МБОУ «Гимназия им. М.М. Вахитова», г. Буинск, Россия

Инклюзивное образование ставит перед современной школой много сложных вопросов и новых задач. Для его развития важно не только наличие законодательных и финансовых механизмов, необходимы изменения во всей образовательной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя, изменение его функций. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с «особыми» детьми, обнаруживаются недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

Готовность к работе учителя – это сложная структура, состоящая из многих компонентов. Учитель – профессия многогранная, состоящая из организаторских, артистических, методических способностей. Учитель должен обладать такими качествами, как гражданственность, любовь к детям, оптимизм, справедливость, общительность, требовательность к себе и к детям, альтруизм, волевые качества, толерантность, педагогическая наблюдательность, эмпатия, интеллигентность, современность, креативность и др. Также педагог должен иметь багаж знаний по преподаваемому предмету, широкий круг знаний по смежным наукам, для профессии учителя важно умение доносить знания и получать результат.

Необходимым условием организации успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в ОУ общего типа является создание адаптивной среды, позволяющей обеспечить их полноценную интеграцию и личностную самореализацию в процессе учебы. Педагогические работники ОУ 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 целях обеспечения освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья в полном объеме образовательных программ, а также коррекции недостатков их физического и (или) психического

развития целесообразно вводить в штатное расписание ОУ общего типа дополнительные ставки педагогических (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, логопеды, педагоги-психологи, социальные педагоги, воспитатели и др.) и медицинских работников.

Основные ценности инклюзивного образования можно найти во всех культурах, философских системах и религиях, они отражены в большинстве основных статей международных документов о правах человека. **К таким ценностям можно отнести:** взаимное уважение, толерантность, осознание себя частью общества, предоставление возможностей для развития навыков и талантов конкретного человека, взаимопомощь, возможность учиться друг у друга, возможность помочь самим себе и людям в своем сообществе.

Часто невежество, страх, отсутствие воспитания мешают людям поверить в эти ценности или руководствоваться ими в своей жизни.

Изменение отношения общества к таким детям, признание права личности на уважение, уникальность, вариативность и многообразие ее проявлений в различных сферах деятельности, определение целей, задач, приоритетных направлений в области специального образования и интеграции вызывают необходимость определения оптимальных условий образования, способствующих наиболее полной самореализации человека, раскрытию его природных задатков на основе учета его интересов и способностей.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сырланова Р.Л., Мингалеева Э.К.,

МАДОУ «Детский сад № 91 комбинированного вида»;

МБДОУ «Детский сад № 12 комбинированного вида»,

г. Казань, Россия

Интеграция – направление в области развития системы образования, существующее в разных странах мира. Интегративное обучение – это совместное обучение детей с особенностями развития и обычных детей.

В настоящий момент в этом значении чаще используется термин «инклюзивное обучение» (от англ. Inclusive – включать). Целью такой формы обучения является интеграция ребенка с особенностями развития в общество, что означает предоставление ему прав и

возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни, включая образование вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии.

В ряде стран мира эта цель успешно реализуется, но в нашей стране некоторые факторы затрудняют ее осуществление.

Пожалуй, главным из них является то, что в России интегративное обучение появилось значительно позже, чем на Западе, и в принципиально иных условиях. На Западе оно осуществляется на основе соответствующих законодательных положений, в России же интегративное обучение пока не имеет под собой четкой законодательной базы, хотя уже появляются законопроекты, призванные регламентировать данный процесс. Сейчас интеграция и интегративное обучение в нашей стране существует в большей степени на уровне обсуждения проектов и отдельных примеров. Актуальна проблема отношения социума к интеграции детей с особенностями развития, поскольку современное общество еще недостаточно подготовлено к ней. Кроме того, учителя школ и учителя-дефектологи не вполне готовы к работе в условиях интегративного обучения. Наличие этих проблем затрудняет переход к новой для нашей страны системе обучения.

При этом следует подчеркнуть, что в современной российской практике специального и общего образования существуют различные формы интегративного обучения:

- обучение в обычном классе общеобразовательной школы с помощью тьютора и сопровождения специалистов (дефектолога, логопеда и психолога);
- обучение в коррекционном классе общеобразовательной школы;
- обучение в специальном классе специальной (коррекционной) школы (т.е. интеграция внутри системы специального образования).

Важно, чтобы форма обучения отвечала образовательным потребностям ребенка. Если этого не происходит и ребенок не получает необходимой психолого-педагогической помощи и поддержки, он лишается благоприятных условий для получения образования, а это, в свою очередь, приводит к появлению у него дополнительных трудностей. Об этом необходимо помнить и понимать, что простое помещение ребенка в обычный класс (так называемая спонтанная интеграция) – это искаженная форма интеграции, которая не приносит и не принесет ожидаемых результатов.

Успешное обучение детей с особенностями развития в школе во многом зависит от тех условий, в которые они попадают, придя в школу 1 сентября. Успешным особый ученик может быть только в благоприятной, ориентированной на положительную оценку его достижений школьной среде; в школе, которая будет принимать ученика со всеми его особенностями, учитывать их и приспосабливаться к ним. В последние годы у родителей детей с ОВЗ стало больше возможностей для выбора подходящей школы. Помимо коррекционных, возникают инклюзивные школы, которые ставят своей целью не разделять детей на особенных и обычных, а обучать их вместе.

Во многих инклюзивных школах стали появляться тьюторы (педагоги сопровождения). Эти специалисты призваны помочь ребенку с особенностями развития наиболее безболезненно включиться в образовательную среду. В сотрудничестве с учителем, психологом и другими специалистами тьютор должен создать для ребенка такую атмосферу, в которой эмоциональный комфорт и опора на внутренние ресурсы подтолкнут его к активному развитию.

В связи с тем, что в российском образовании тьюторство – явление пока новое и роль тьютора в педагогическом процессе до конца не ясна, даже среди специалистов не существует единого взгляда на определение этого понятия. Многозначное английское слово «тьютор», перенесенное автоматически на российскую почву, нашими педагогами и чиновниками трактуется очень широко. Это может быть и личный помощник старшеклассника при выборе профессии, и помощник педагога при составлении расписания и индивидуальных занятий, и классный руководитель или даже школьный психолог. При этом уже сейчас в России специальность «тьютор» внесена в реестр профессий «Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (Приказ № 593 Минздравсоцразвития России от 14.08.2009 г.). Однако в этом документе говорится о тьюторе для обычного ученика, а о тьюторе как помощнике педагога при обучении детей с особенностями развития речь пока не идет. Практически нет ни программ, ни описания, в чем заключается работа тьютора и кто им может быть. При этом в инклюзивных детских садах и инклюзивных классах начальной школы должность тьютора уже введена. Люди работают и, судя по отзывам родителей, выполняют привычную роль няни (помощника воспитателя): собрать детей парами и отвести в столовую, на прогулку и т.д. Так что в детском саду тьютором можно считать няню, а в школе, как правило, это мама или бабушка «трудного» ребенка, которые пыта-

ются, как могут, справляться с возложенной на них ролью, поскольку без их поддержки ребенок не сможет удержаться в классе.

В России, как уже говорилось, институт тьюторства пока в стадии становления. Первый вопрос, который встал при включении помощников педагога в работу с детьми: кто же такой тьютор и каковы его компетенции? Представляется, что именно перед началом работы очень важно четко ответить на эти вопросы и развести компетенции учителя и тьютора. Итак, за преподавание учебного материала отвечает в основном педагог, тьютор же предоставляет учителю информацию о поведенческих особенностях ребенка и особенностях усвоения им учебного материала, помогает педагогу корректировать учебный план в соответствии с этими особенностями. Учителю и тьютору необходимо регулярно взаимодействовать и совместно работать над планированием каждого занятия, учитывая индивидуальные особенности ребенка. В то же время за индивидуальную работу с ребенком на занятии отвечает тьютор.

Заканчивая разговор о тьюторстве как о сопровождении ребенка, хотелось бы еще раз отметить, что работа эта непростая и требует от взрослого гибкости, чуткости, терпения и желания помочь ребенку стать самостоятельным. Наличие в образовательной среде такого специалиста, как тьютор, сильно облегчает детям обучение, расширяет их возможности, а значит, и улучшает качество жизни в целом.

Однако существует опасность, что при неправильном понимании школой задач тьюторского сопровождения помогающий специалист может стать не столько включающим ребенка с особенностями развития в коллектив сверстников, сколько ограждающим класс от особенного ребенка. И тогда учитель перестает ориентироваться в своей работе на потребности ученика и тьютор становится единственным человеком в школе, с которым ребенок общается. Чтобы исключить такую опасность, тьютор должен помнить о своих первоочередных задачах – включении ребенка в детский коллектив и повышении его самостоятельности в школе. Также необходимо помнить, что для того, чтобы работа тьютора была успешной, ему нужно выстраивать и постоянно поддерживать взаимодействие с широким кругом специалистов, без которых его работа не может быть выполнена. Это педагоги, логопеды, психологи, специалисты по когнитивному развитию. Необходимо также подключать к сотрудничеству родителей. И едва ли не главным залогом успеха работы тьютора являются способность и желание анализировать особенности поведения ребенка.

Современная школа часто становится для особенного ребенка «школой выживания», и задача тьютора – не оставить ребенка в стрессовой ситуации одного, помочь ему плавно преодолеть все трудности. Это непросто, но вполне реально.

НАВСТРЕЧУ ДРУГ ДРУГУ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОУ

*Сысуева Н.В., Артемчик О.В., Чиганова Л.М.,
МБДОУ «Детский сад № 22 комбинированного вида»,
г. Чистополь, Россия*

Неблагоприятные тенденции состояния здоровья детей в России актуализируют необходимость инклюзивного образования всех уровней и, в первую очередь, дошкольного. Особое значение в реализации в ДОУ инклюзивного образования могут сыграть специалисты по физической культуре посредством организации адаптивной физкультурно-оздоровительной работы, включая занятия физической культурой, снятие физической напряженности в процессе учебных занятий детей с ограниченными возможностями здоровья совместно с детьми общеразвивающих групп. Включение ребенка в организованную образовательную деятельность средствами физической культуры по оздоровлению способствует социализации воспитания, имеющих отклонения в здоровье.

Согласно Федеральному государственному общеобразовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) в процессе образовательной деятельности в дошкольном учреждении необходимо сочетать индивидуальный и дифференцированный подход к каждому ребенку.

Этап вхождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в первую общественную образовательную систему – это время дошкольного детства, дошкольное обучение и воспитание. Работа по физическому воспитанию в первую очередь должна быть направлена на решение общих и коррекционных задач. Приоритетной задачей являются стимулирование позитивных сдвигов в организме, формирование двигательных умений и навыков физического развития, направленных на развитие и совершенствование организма, на его жизнеобеспечение. Одним из путей коррекции психомоторного, речевого, эмоционального и общего психического развития в нашем

ДОУ является целенаправленное использование в процессе физического воспитания дошкольников известных физкультурно-оздоровительных методик и инновационных технологий, адаптированных к возрастным и индивидуальным особенностям детей. В детском саду педагогами разработан и реализуется проект «Навстречу друг другу», где принимают участие дети общеразвивающих групп и групп компенсирующей направленности.

Одним из направлений проекта является АФК – адаптивная физическая культура. Эта система включает комплекс мероприятий спортивно-оздоровительного характера, направленных на адаптацию и реабилитацию в социальной среде детей с ограниченными возможностями. Преодолеваются психологические барьеры, препятствующие ощущению полноценной жизни; ребенок осознает необходимость личного вклада в социальное развитие общества.

При работе по АФК учитываются рекомендации всех специалистов индивидуально для каждого ребенка и обеспечиваются лечебный, общеукрепляющий, реабилитационный и профилактический эффекты. Улучшение качества жизни детей посредством спорта и физической активности – главная задача АФК, необходимо формировать у детей потребность быть здоровыми и вести здоровый образ жизни, развивать способность к преодолению физических нагрузок, психологических барьеров, препятствующих полноценной жизни, формировать функции разных систем и органов вместо нарушенных или отсутствующих.

Система занятий по АФК лежит в основе организации всей жизнедеятельности детей. К ним относятся:

- утренняя гимнастика с элементами кинезиологических упражнений;
- ритмическая гимнастика;
- нетрадиционные виды упражнений:
- игровой самомассаж;
- пальчиковая гимнастика;
- динамические паузы;
- подвижные игры;
- дыхательная гимнастика;
- гимнастика корригирующая;
- бодрящая гимнастика после дневного сна;
- физкультминутки;
- сказкотерапия;
- креативная гимнастика;
- физкультурные занятия;

- релаксация;
- прогулки на свежем воздухе в любое время года.

Организация физкультурно-коррекционных мероприятий, внедрение здоровьесберегающих технологий по АФК позволяют эффективно осуществлять инклюзивное воспитание и обучение детей. Дошкольный возраст является важнейшим периодом формирования здоровья и психофизического развития ребенка. Именно в дошкольном детстве в результате целенаправленного педагогического воздействия формируются те двигательные качества, навыки и умения ребенка, которые служат основой его нормального физического и психического развития. Для осуществления инклюзивного воспитания и обучения необходимо формировать у дошкольников умения строить взаимодействия на основе сотрудничества и взаимопонимания.

**ГРУППОВОЕ РАЗВИВАЮЩЕЕ ЗАНЯТИЕ
С ЭЛЕМЕНТАМИ ТРЕНИНГА
ПО СПЛОЧЕНИЮ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА
В РАМКАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ УЧАЩЕГОСЯ С ОВЗ**

Трофимова С.В.,

*МБОУ «Заинская средняя общеобразовательная школа № 2»,
г. Заинск, Россия*

Актуальность выбранной темы состоит в том, что для учащихся 5-х классов основной трудностью является проблема адаптации к обучению в среднем звене. Надо заметить, что с понятием «адаптация» тесно связано понятие «готовность к обучению в средней школе». Одним из составляющих такой готовности является качественно иной тип взаимоотношений (более «взрослый») с учителями и одноклассниками.

В результате акселерации многие дети в возрасте 10-11 лет уже вошли в пубертатный период и испытывают все трудности «подросткового кризиса», а, как известно, ведущей деятельностью для подростков являются общение со сверстниками и межличностные отношения.

Также актуальность состоит в том, что для субъектов инклюзивного образовательного процесса, в том числе и для учащихся с ОВЗ, зачастую проблематичными являются взаимодействие в коллективе, общение, дружеские отношения. Данная проблема связана

с тем, что людьми, не имеющими специальных знаний, с недостаточной толерантностью, особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья воспринимаются как плохое поведение, неряшливость, более низкое социальное положение, чем у остальных. Особенно это выражено по отношению к детям при некоторых неврологических и эндогенных заболеваниях. Важнейшими задачами в работе педагога-психолога школы, в которой обучаются дети с ОВЗ, являются формирование толерантного отношения к людям, формирование и укрепление дружеских взаимоотношений в классе, развитие чувства принадлежности к коллективу и единства с ним.

В нашей школе обучаются 2 ребенка-инвалида и 19 детей с ограниченными возможностями здоровья. Все дети социально адаптированы, обучаются на «хорошо» и «удовлетворительно», принимают участие в общественной и творческой жизни школы и района.

Занятие может быть использовано на разных стадиях формирования коллектива – как на начальном этапе, так и на этапе вхождения в коллектив учащегося с ОВЗ.

Цель: формирование и укрепление дружеских взаимоотношений между одноклассниками в рамках психолого-педагогического сопровождения адаптации учащихся 5-х классов.

Задачи:

Развитие дружбы и сплоченности в классе.

Развитие навыков бесконфликтного общения.

Развитие чувства принадлежности к коллективу и единства с ним.

Повышение самооценки участников тренинга.

Время: 15 минут.

Место проведения: класс с расставленными в круг партами и стульями.

Оборудование: две шкатулки, цветные карточки на каждого участника, мячик, ватман, карандаши, фломастеры, листы бумаги, бланки опросника и ручки на каждого участника.

Ход занятия

При входе в класс детям предлагается выбрать карточку, схожую по цвету с настроением, и опустить ее в шкатулку № 1.

Интерпретация цвета (по М.Люшеру)

Синий – спокойствие.

Зеленый – уверенность.

Красный – энергия, стремление к активной деятельности.

Желтый – активность, стремление к общению.

Черный – страх.

Коричневый – стресс.

Фиолетовый – тревога.

Серый – нейтральная граница.

1. Знакомство. Упражнение «Мнения» (5-7 мин.)

Цель: знакомство, вовлечение всех участников группы в работу, повышение самооценки участников тренинга.

Ход упражнения: группа сидит на стульях, расставленных по кругу, используется массажный мяч. Один участник группы ловит взгляд другого участника группы и кидает ему мяч, называя его имя и одно положительное качество. Ребенок ловит мяч и передает другому ребенку, также называя имя и качество. В результате получается привлекательная характеристика. Далее игра может усложняться за счет применения метафор, например: «золотая голова», «вечный двигатель» и т.д. Мяч должен побывать в руках у всех ребят.

2. Правила группы (2 мин.):

Цель: организация работы группы.

Инструкция: ребята, давайте договоримся соблюдать правила поведения и общения во время нашего занятия:

1. Называть друг друга по имени.

2. Говорить от своего имени: «Я думаю», «Я чувствую».

3. Хранить секреты участников группы.

4. Быть открытыми в общении.

5. Уважать говорящего, уметь слушать, не смеяться, не дразнить.

6. Активно участвовать в происходящем, контактировать как можно с большим количеством участников группы.

3. Упражнение «Волшебная рука» (8-10 мин.)

Цель: самораскрытие, получение обратной связи, повышение сплоченности группы.

Ход упражнения: участники обводят ладонь и на каждом пальце пишут свое положительное качество. Листы передаются по кругу. Каждый может дописать положительное качество, которое присуще обладателю ладони.

4. Упражнение «Летний дождь» (10 мин.)

Цель: повышение сплоченности группы.

Ход упражнения: члены отряда образуют как можно более правильный круг. Как только это удалось, все поворачиваются направо, так что теперь все игроки стоят друг за другом на расстоянии вытянутой руки. Желательно рассказать игрокам, что в процессе упражнения каждый сможет услышать шум и шорохи летнего проливного дождя. И чем лучше будет взаимодействие в отряде,

тем прекраснее окажется ощущение от игры. Психолог встает в круг вместе с группой и демонстрирует движения рук, которые производят желаемые шорохи. Просит всех закрыть глаза. Игра начинается с фазы А. Стоящий перед начинающим игрок «передает» это движение дальше – участнику, стоящему перед ним, и т.д., пока оно не вернется к первому участнику. Когда первый участник почувствует, как руки партнера совершают круги по его спине, начинается фаза В, и т.д., пока последовательность не дойдет до конца. (Каждый продолжает выполнять движение, которое он чувствует своей спиной, до тех пор, пока не получит новый сигнал.)

- Положите ладони на спину стоящего впереди игрока
- (приблизительно в районе лопаток) и опишите ими круг. Возникший шорох соответствует ветру, предшествующему проливному дождю (фаза А).
- Потихоньку начните нежно похлопывать кончиками пальцев по спине партнера, чередуя при этом обе руки. Это начало дождя (фаза В).
- Теперь начинайте барабанить ладонью по спине партнера (фаза С).
- Вернитесь к фазе В.
- Перейдите к фазе А.
- Остановитесь, пусть руки спокойно полежат на спине партнера.

5. Упражнение «Наш класс самый лучший!» (3-5 мин.)

Цель: развитие атмосферы сплоченности в группе, повышение чувствительности к невербальным средствам общения.

Ход упражнения: участники сидят в кругу. Водящий с завязанными глазами находится в центре круга. Его раскручивают, и, одновременно, все меняются местами. Ведущий с вытянутой рукой крутится на месте, остановившись, показывает на кого-нибудь из участников. Тот, на кого показали, должен сказать: «Наш класс самый лучший!». А водящий должен определить, чей это голос.

Ребята, как вы думаете, что может быть причиной конфликтов между людьми? Ведущий тренинга должен подвести группу к той мысли, что одной из причин бывают слухи и сплетни.

6. Упражнение «Рисунок на спине» (3-5 мин.)

Цель: повышение чувствительности к невербальным средствам общения.

Ход упражнения: участники группы садятся на стулья, расставленные по кругу, друг за другом. Ведущий рисует на спине участника фигуру (например: солнце – круг и много лучей), тот, в

свою очередь должен это же нарисовать следующему, и так до последнего участника. Последний участник рисует цветными карандашами на бумаге то, что почувствовал. Как правило, рисунок «доходит» в искаженном виде.

7. Упражнение «Глухой телефон» (3-5 мин.)

Цель: развитие внимания, чувствительности.

Ход упражнения: участники сидят на стульях, расставленных по кругу. Ведущий шепчет на ухо слово из 3-4-х слогов (например: «конструктор»), далее каждый участник шепотом говорит это слово следующему участнику, последний участник говорит громко. Как правило, слово «доходит» в искаженном виде.

Обсуждение того, что часто информация от распространителей слухов доходит до человека в искаженном виде и не стоит в нее верить и принимать за правду, а тем более, конфликтовать из-за этого с людьми.

8. Просмотр мультфильма «Переменная облачность», обсуждение (5-6 мин.)

9. Упражнение «Портрет класса в лучах солнца» (5-7 мин.)

Цель: способствовать сплочению коллектива, формированию положительного отношения к коллективу.

Ход упражнения: на большом листе бумаги или ватмане нарисован круг желтого цвета – Солнце. Детям предлагается по очереди нарисовать лучи и написать вдоль них достоинство группы, а внутри круга написать свое имя.

10. Обратная связь

Попросить участников заполнить:

Продолжи:

На занятии меня удивило _____

Я почувствовал(а) _____

Сегодня меня раздражало _____

Мне очень понравилось _____

При выходе из класса детям предлагается выбрать карточку, схожую по цвету с настроением, и опустить ее в шкатулку № 2.

Литература:

1. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Большая книга подросткового психолога. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.
2. Шевченко О.А. Как действовать, если цель поведения учащегося – власть или месть // Психолог в школе. – 2015. – № 8.
3. Материалы сайта <http://trepsy.net/>
4. Материалы сайта YouTube.com .

ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МБОУ «ШКОЛА № 78» ПРИВОЛЖСКОГО РАЙОНА г. КАЗАНЬ В РАМКАХ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Тумакаева З.Н., зам. директора по учебной работе,
МБОУ «Школа № 78», г. Казань, Республика Татарстан, Россия*

Школа в процессе модернизации и в инновационном развитии страны занимает очень важное место. Главной ее задачей становятся раскрытие способностей каждого ученика, воспитание гражданина, готового к жизни в конкурентном мире. В соответствии со ст 5 Закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ и Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, одной из актуальных задач модернизации системы образования является создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования и успешную социализацию для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Одним из наиболее эффективных путей решения этой задачи в современном обществе является создание системы инклюзивного образования, позволяющего обеспечить право детей-инвалидов и детей с ОВЗ на выбор образовательного учреждения через создание соответствующих условий в общеобразовательных организациях по месту жительства.

Сегодня социальная ситуация диктует необходимость в организации сетевого взаимодействия, диалога между образовательными организациями и иными учреждениями. Ресурсные возможности образовательных организаций не всегда достаточны. Для учащихся с ОВЗ зачастую на первый план выходят не проблемы образования, а проблемы физического и психологического здоровья учащихся. Многие из учеников месяцами находятся на лечении и реабилитации, причем не всегда в пределах места проживания, следствием этого становится нарушение процесса обучения детей, что является большой проблемой для учащихся и их родителей. Поэтому при наличии в образовательном учреждении большого числа детей с ОВЗ перед школой встает проблема организации такого обучения, чтобы оно сочеталось с реабилитацией, дополнительным образованием и другими потребностями учащихся.

На базе МБОУ «Школа № 78» Приволжского района г. Казань сложилась особая система сетевого взаимодействия с целым рядом организаций различного направления, что определяет существова-

ние уникальной модели образовательной среды, созданной для детей с ОВЗ, так как комплексное взаимодействие всех организаций позволяет создать единую систему медико-педагогического и социально-реабилитационного сопровождения более 140 детей-инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата, обучающихся в средней общеобразовательной школе с численностью 1176 учащихся. Сложилось тесное сотрудничество школы со следующими организациями:

- ГАУ социального обслуживания «Реабилитационный Центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Солнечный» Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан»;
- МБУДО «Детская музыкальная школа № 14» Приволжского района г. Казань;
- Приволжская районная организация г. Казань Татарской республиканской организации Всероссийского общества инвалидов – «Общество инвалидов Республики Татарстан»;
- Центр детского творчества «Олимп»;
- Детская городская поликлиника № 10 Приволжского района;
- городская ПМПК;
- общественные и волонтерские организации.

В инклюзивном образовании идея привлечения сторонних организаций, работающих в режиме аутсорсинга, обоснована дефицитом специальных образовательных условий для детей с ОВЗ в образовательной организации, реализующей общеобразовательную программу, и недостаточными компетенциями педагогического персонала. Экономическое значение аутсорсинга состоит в перераспределении функций основной организации за счет привлечения аутсорсера, специализирующегося на определенных видах деятельности с целью повышения эффективности основной организации.

В рамках образовательного аутсорсинга образовательное учреждение получает возможность сосредоточить все внутренние ресурсы на основных видах образовательной деятельности, передав остальные (в т.ч. методические, консультационные, поддерживающие) функции профессиональному партнеру – аутсорсеру. В отличие от услуг простого сервиса и поддержки, имеющих разовый, эпизодический, случайный характер, в сферу образовательного аутсорсинга переходят функции профессиональной поддержки методических и организационных систем образования и его инфраструктуры на основе длительного контракта.

В профессиональной литературе, посвященной проблеме ауторсинга, перечисляются следующие выгоды использования образовательного ауторсинга для привлечения внешних ресурсов в образовательных системах, образовательных учреждениях, иных образовательных субъектах:

- освобождение внутренних ресурсов – это возможность сконцентрироваться на ключевых аспектах основной образовательной деятельности и получить синергетический эффект;
- оптимизация образовательных процессов;
- снижение затрат и уменьшение инвестиций в образовательную инфраструктуру;
- повышение способности быстро реагировать на внешние изменения;
- улучшение качества образовательных услуг в целом.

В развитии инклюзивного образования МБОУ «Школа № 78» Приволжского района г. Казань большую роль сыграли юридические аспекты. Так уж получилось, что в конце 2007 г. учреждения социальной защиты потеряли право на образовательную деятельность. По инициативе родителей учебные классы реабилитационного центра были переданы нашей школе. С января 2008 г. более 100 учащихся перешли в среднюю школу № 78, так начался процесс инклюзии. В 10-ти коррекционных классах более 115 детей-инвалидов получают общее образование по примерным АООП для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) в арендуемых школой помещениях реабилитационного центра.

Для решения проблемы помещений между школой и реабилитационным центром был заключен договор об аренде 543 кв. м площади центра для учебных помещений на безвозмездной основе. Конечно, многие параметры учебных помещений были утеряны. Например, при каждом классе пришлось сократить комнату отдыха. Однако именно сотрудничество с центром позволяет дважды в год получать всем ученикам специальных классов полноценную медико-социальную реабилитацию в соответствии с индивидуальной программой реабилитации (ИПР) без отрыва от обучения.

В специальных классах составляется свое, специфическое, расписание, которое позволяет, например, посещать занятия ЛФК, медицинские процедуры, проходить занятия с дефектологами и другими специалистами. Кроме того, сотрудничество с реабилитационным центром позволяет нашим учащимся пользоваться медицинскими реабилитационными приспособлениями, которые помогают де-

тям преодолеть их заболевания (например, использование костюма «Адели», тренажера Гросса и т.д.).

Огромным плюсом сетевого взаимодействия с реабилитационным центром является постоянное врачебное сопровождение образовательного процесса. Многие ученики начинают проходить медицинскую реабилитацию на базе центра задолго до начала обучения, что позволяет, в том числе и педагогам школы, индивидуализировать обучение детей с ОВЗ.

Большую помощь в сопровождении детей с ограниченными возможностями оказывает и районная детская поликлиника, которая проводит для наших учеников медицинские осмотры с выездом в школу тех специалистов, которые не предусмотрены по штатному расписанию в реабилитационном центре.

Наша школа стремится полностью удовлетворить запросы детей и их родителей по форме обучения. Так, 48 учеников обучаются на дому. Они свободно посещают занятия вместе со своим классом тогда, когда им позволяет состояние здоровья, участвуют в различных мероприятиях не только в качестве зрителей, но в качестве артистов на сцене. 21 надомник при изучении основных образовательных предметов пользуется дистанционными технологиями, техническое обеспечение которых было получено благодаря проекту «Телешкола». Дистанционное обучение бывает актуально в период прохождения лечения в больнице или санаторно-курортного лечения, предоставляемого детям с ОВЗ в рамках реализации ИПР.

Тесное взаимодействие с музыкальной школой позволяет многим учащимся реализовать себя и во внеурочной деятельности. Учащихся с ОВЗ с удовольствием поют в детском вокальном ансамбле «Вдохновение», в совместном с общеобразовательными классами хоре. Результатами данной деятельности являются многочисленные победы в конкурсах различного уровня, в том числе и международных.

Творческому развитию учащихся с ОВЗ способствует также и сотрудничество с районными обществами инвалидов. Глядя на взрослых людей на колясках, преодолевших себя и свободно танцующих танго или играющих в баскетбол, наши ученики получают дополнительный стимул для развития. Тот факт, что наша школа является юридическим адресом районного общества инвалидов, и регулярное посещение ими школы позволяет детям видеть собственные перспективы развития.

На сегодняшний день социализация детей с ОВЗ является настолько же значимой, как и обучение их основным учебным навыкам и учебным действиям. После перехода коррекционных классов

в нашу школу была введена практика перехода учеников после 10-го коррекционного класса в общеобразовательные. На сегодняшний день многие из них с удовольствием ходят в школу, но в зависимости от тяжести заболевания, естественно, есть и надомники.

Развитие инклюзивного образования предполагает и расширение психолого-педагогической службы. И, конечно же, здесь возрастает роль ПМПк школы. Развитие современной школы требует знания особенностей каждого школьника, путей профессионального сопровождения ребенка, умения определить индивидуальный маршрут воспитанника с учетом его психофизических и индивидуальных особенностей. Прежде всего, необходимо развести функции, направления деятельности психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПк) и психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк). Для специалистов ПМПк важнейшей задачей является дать ответ на вопрос, при каких условиях ребенок с выявленными особенностями развития сможет реализовать свой потенциал, будучи интегрированным в социум.

Роль школьного ПМПк в сопровождении ребенка с особыми образовательными потребностями становится определяющей, в первую очередь в вопросах диагностирования индивидуальных особенностей, а также при планировании работы с родителями и педагогами, преподающими у данного учащегося.

Трансляция опыта в сопровождении детей (в первую очередь детей с ОВЗ) становится актуальна и в рамках введения с 1 сентября 2016 года специального стандарта для детей с ОВЗ. Эта новая ступень развития современного образования, на наш взгляд, позволит развить инклюзию как социальное явление. Введение нового СФГОС повышает значимость школьного ПМПк. Если городская ПМПк дает основное направление деятельности в работе с детьми с ОВЗ, то школьный ПМПк позволяет корректировать работу с ребенком в зависимости от его успехов и достижений.

Наверное, длительная история взаимоотношений с людьми с ОВЗ коллектива нашей школы (педагогического, ученического, родительского) сглаживает те проблемы, которые часто встают перед школами, только вводящими инклюзивное образование. Учеников с ОВЗ у нас воспринимают как обычных учащихся, да и проблем с принятием таких детей у нас практически нет (если только принятие не является личной позицией человека). Конечно, здесь большую роль играет позиция руководства школы, которое активно подерживает детей с ОВЗ и их семьи.

Таким образом, общение учащихся школы с людьми с ОВЗ имеет давнюю историю. Причем отличительной чертой нашего сотрудничества было практически полное принятие такого сотрудничества со стороны родителей учащихся. Конечно, и в самой школе обучались дети-инвалиды, многие из них добились высоких постов в жизни, но подготовка к развитию инклюзивного образования была заложена еще в далекие 90-е годы.

Имея уникальный педагогический опыт, школа не обеспечена полным набором средств обучения и передвижения детей-инвалидов, включая их доставку в школу со всех районов Казани. Оснащение нескольких подобных центров в г. Казань позволило бы создать соответствующие условия для социальной адаптации детей с ОВЗ, решить многочисленные проблемы их семей.

ВОКАЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПОДКОРКОВОЙ ДИЗАРТРИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Фархитова Л.М.; Акимова О.И.; Козарова Г.С.,
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия;
ГБОУ ВО «ОГИИ им. Л. и М.Ростроповичей», г. Оренбург, Россия*

Среди актуальных проблем логопедической работы необходимо выделить коррекцию клинического диагноза «дизартрия» – расстройство произносительной организации речи, связанное с поражением центрального отдела речедвигательного анализатора и нарушением иннервации мышц артикуляционного аппарата.

Для обучающихся с нарушениями речи и недоразвитием моторных функций коррекционная работа позволит избежать проблем с ранней социальной адаптацией, в связи с тем, что в определенный момент они обращают внимание на свое отличие от сверстников (нарушаются двигательные механизмы, страдает общая и мелкая моторика), что проявляется в затруднениях осуществления физических, умственных действий, взаимодействии с окружающими.

Цель инклюзивного образования – организовать процесс обучения таким образом, чтобы все обучающиеся, здоровые и с диагнозом «дизартрия», различными физическими, психическими, интеллектуальными, культурно-этническими, языковыми и иными особенностями могли обучаться вместе по месту жительства, в од-

них и тех же образовательных организациях, в которых учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку.

Для успешности обучения детей с дизартрией важны правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим необходимо отметить целесообразность обследования и последующего сопровождения обучающихся с дизартрией, которое проводится специалистами – детским неврологом и логопедом.

Работа логопеда по этому направлению включает диагностику речевых и неречевых нарушений. Оценивая неречевые симптомы, учитываются строение артикуляционного аппарата, объем артикуляционных движений, состояние мимической и речевой мускулатуры, характер дыхания. Необходимо обратить внимание и на анамнез речевого развития. Диагностируя устную речь, при дизартрии исследуются произносительная сторона речи (звукопроизношение, темп, ритм, просодика, разборчивость речи); синхронность артикуляции, дыхание и голосообразование; фонематическое восприятие, уровень развития лексико-грамматического строя речи. Исследуя письменную речь, логопед дает задания, в которых нужно написать текст и письмо под диктовку, прочитать отрывки и осмыслить прочитанное [2].

Одной из разновидностей дизартрии является подкорковая дизартрия, при которой симптомом мозгового нарушения отмечается подкорка. Подкорковые образования обуславливают плавность, красоту, экономичность в движениях органов артикуляции.

Созревают подкорковые узлы в 3-4 года, а формируются до 7 – 8 лет. При нарушениях в подкорке страдает организация движений, мышцы становятся малоподвижными, появляются добавочные движения, тремор и гиперкинезы. Язык при подкорковой дизартрии находится в разном положении, и в состоянии покоя он может дрожать, речь схожа с речью при заикании, звуки произносятся то как межзубные, то как боковые, нарушены тембр и сила голоса, просодическая сторона речи, могут вырываться произвольные гортанные выкрики. Отмечается также и нарушение речевого дыхания: выдох – укороченный, дыхание – учащенное и прерывистое. Голос при подкорковой дизартрии тихий, слабый, иссякающий, тембр – глухой, назальный, монотонный, без голосовых модуляций [3].

При дизартрии низкий фонологический уровень языка нарушается, что иногда может привести к сложной дезинтеграции и патологии всего речевого развития ребенка: задержка его темпов, рече-

вая инактивность, вторичные нарушения лексико-грамматического строя речи.

В рамках инклюзивного образования сопровождение обучающихся с подкорковой дизартрией должно проводиться систематически, на фоне медикаментозной терапии и реабилитации. В качестве реабилитационных методов могут использоваться массаж, ЛФК, лечебные ванны, физиотерапия, иглоукалывание, гирудотерапия, а также дельфинотерапия, сенсорная терапия, изотерапия, пескотерапия и др.

Логопед в своей практике по коррекции дизартрии реализует пальчиковую гимнастику для развития мелкой моторики; логопедический массаж, артикуляционную гимнастику для моторики речевого аппарата; дыхательную гимнастику и ортофонические упражнения для физиологического и речевого дыхания, голоса, коррекции звукопроизношения, выразительности речи, ее коммуникации.

Как было отмечено ранее, при подкорковой дизартрии страдает просодическая сторона речи. И в работе логопеда, специалистов, участвующих в инклюзивном образовании, внимание должно уделяться развитию коррекции темпа и ритма речи путем обучения произвольной смене ее темпа, выделения ударных слогов в структуре высказывания и их чередования с безударными слогами, соблюдения необходимых пауз.

Коррекции нарушений темпа речи способствуют логоритмические занятия и, в частности, голосовые упражнения, направленные на развитие основного тона высказывания. Навыки темпо-ритмического, интонационного оформления речи формируются и закрепляются при изучении эмоционально окрашенного речевого материала: при чтении сказок, инсценировках, на музыкальных занятиях.

Занятия музыкой, вокальные упражнения решают многие задачи фонетической и фонической, то есть имеют лечебно-терапевтическое воздействие на некоторые виды дисфонии и фонастении. При пении создается положительный эмоциональный настрой, благоприятно влияющий на тонус нервной системы, что важно при лечении логопедических нарушений. Пение, специально подобранные вокальные упражнения способствуют оздоровлению человека: улучшают показатели дыхания, кровообращения, внутричерепного давления, смягчают последствия логоневроза, бронхоспазма, обострения катаров носоглотки и верхних дыхательных путей. В процессе коррекционных музыкальных занятий устанавливаются и закрепляются такие условия голосообразования, при которых голосовой аппарат работает с наименьшей нагрузкой при хорошем акустическом эффекте. Этот

педагогический процесс базируется на физиологии голосообразования, основных дидактических и методологических принципах логопедии. Поэтому так важно учитывать и применять в работе такие особенности физиологии обучающегося, которые влияют на результат коррекционной работы при подкорковой дизартрии. Рассмотрим подробнее данные особенности, к которым относятся дыхание, темп, ритм, сила голоса.

Оздоровляющий эффект вокальных упражнений, пения заключен в особенностях дыхания при звукообразовании: во время вдоха опускается диафрагма – большая горизонтальная мышца, расположенная под легкими. Объем легких увеличивается, и воздух устремляется внутрь, чтобы заполнить собой образовавшееся пространство. Выдох происходит при опускании ребер, поднятии диафрагмы, выдавливающей весь имеющийся воздух наружу. При звукопроизношении приводящие мышцы голосовых связок (смыкатели) создают сопротивление выдыхаемому воздуху, который как бы «прорывается» через сомкнутые голосовые связки, давление между которыми падает, что заставляет связки присасываться друг к другу. Это повторяется сотни, тысячи раз в секунду, воспроизводя звук, голос. Звуки и голос окончательно формируются мышечными изменениями в глотке и ротовой полости и превращаются в полноценную речь [1].

Сила голоса – это умение управлять голосовыми связками, она определяется амплитудой их колебания и характеризуется громкостью. Сила голоса взаимосвязана с уровнем подсвязочного и надсвязочного давления и со смыканием голосовых связок.

Темп речи – скорость протекания речи во времени или как число звуковых единиц, произносимых в единицу времени. Звуковой единицей могут быть звук, слог и слово. Темп речи может также определяться как скорость артикуляции и измеряться числом звуковых единиц, произносимых в единицу времени.

Ритм речи – звуковая организация речи при помощи чередования ударных и безударных слогов.

Все перечисленные компоненты звукопроизношения, являющиеся предметом коррекции при подкорковой дизартрии, можно развивать и совершенствовать с помощью специальных вокальных упражнений. К примеру, для развития силы голоса используется «раздувание» ноты. На высоте одной и той же ноты, на одном дыхании необходимо увеличивать и уменьшать силу своего выдоха, стремясь к четкому удержанию самой ноты. Отклоняться от взятой ноты не рекомендуется. Это эффективное упражнение, направленное на умение плавно изменять динамику тянущегося звука от громкого до

тихого звучания и наоборот. Данное умение – показатель правильности и естественности звукообразования, оно направлено на овладение процессом певческого выдоха, позволяющего плавно усилить или ослабить посыл дыхания. Важно заметить, что при увеличении громкости звука должен открываться рот, подчелюстные мышцы должны чувствовать себя свободно, расслабленно. Их скованность и напряжение будут способствовать только зажиму.

Приведем примеры упражнений для коррекции звукопроизношения.

Упражнения на формирование активной артикуляции и опорное дыхание

Если во втором упражнении в исполнении верхнего звука присутствует вялость, можно попросить обучающихся симитировать руками движение по лесенке вверх и вниз, но обязательно на верхнюю ступеньку наступить сверху, а не «вползть» на нее.

Упражнение на правильное интонирование и четкость исполнения штрихов

Упражнение для плавности речи

Упражнение для силы голоса и дыхания

ВОСПИТАНИЕ УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Фархатова И.А.,

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия



В заключение отметим, что коррекция подкорковой дизартрии – актуальная проблема в контексте инклюзивного образования, требующая внимательного отношения со стороны специалистов различных уровней: врачей-неврологов, педагогов-психологов, логопедов, преподавателей вокала и др.

Для организации целенаправленной работы по коррекции дизартрии средствами вокальных упражнения необходимо учитывать знания: общие сведения о голосе и его акустических характеристиках, о физиологии голосообразования и дыхания, о развитии голоса в норме и у детей с нарушениями речи.

Вся система коррекционных музыкальных занятий должна быть построена на дидактическом принципе постепенного перехода от простого к сложному в зависимости от возраста ребенка, индивидуальных особенностей его личности, состояния и развития речевой и голосовой функций.

Литература:

1. Емельянов В.В. Развитие голоса / В.В. Емельянов. – СПб.: Лань, 2000. – 190 с.
2. Лаврова Е.В. Логопедия. Основы фонопедии: Учебн. пос. для студ. высш. учебн. завед. / Е.В. Лаврова. – М.: Академия, 2004. – 144 с.
3. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. факульт. пед. вузов; Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

Обращение к проблеме воспитания ученического коллектива в условиях инклюзивного образования актуально и вызвано, в первую очередь, целями государственной образовательной политики, направленной на включение людей с ограниченными возможностями здоровья в различные сферы жизни.

Во-вторых, распространяющимися в школьной практике случаями жестокого обращения школьников друг к другу; отсутствия гуманистических ценностей, традиций коллективной жизнедеятельности, основанных на поддержке, взаимовыручке, сотрудничестве, заботе, дружбе одноклассников.

В-третьих, приоритет обучения над воспитанием, переход от коллективных форм работы к индивидуальным привели к равнодушию, инфантильности и эгоизму у школьников. Поддержим мнение В.Л. Хайкина, что во многих школах классные руководители не занимаются созданием детских коллективов: зачем, если при переходе из начальной школы в основную и из основной в старшую классы перетасовываются в соответствии с учебными достижениями детей? [6].

В-четвертых, актуальным является и вопрос готовности педагога к воспитанию в условиях инклюзивного образования: существуют ли специфические особенности воспитания ученического коллектива, в который интегрированы здоровые обучающимися и их сверстники с ограничениями здоровья?

Стратегию воспитания в рассматриваемом контексте необходимо выстраивать на основе достижения оптимального соотношения между историческими традициями и инновационными процессами, происходящими в современной школе, обусловленными научным интересом к историческому опыту коллективного воспитания и инклюзивного образования в зарубежной и отечественной педагогической мысли, генезису теоретических основ, определяющих развитие современных концептуальных, научно-методических и организационно-технологических аспектов воспитания ученического коллектива в условиях инклюзивного образования.

Понятие «коллектив» является областью изучения различных общественных наук. Философия изучает коллектив как общность

людей с определенным жизненным укладом, как комплекс известных требований, которые ставятся перед всеми членами коллектива. В социологии коллектив характеризуется как группа людей с особыми признаками, в которой нет деления на отдельные личности [5].

В энциклопедии по психологии находим следующее определение коллектива: «общность людей, выделяемая из социального целого на основе определенных признаков; таковыми являются цели, общие интересы, устремления, функции или опасения, позволяющие как самим участникам, так и другим рассматривать подобное объединение в качестве коллективного образования или групп» [4].

Вышеизложенное позволяет определить коллектив как постоянный или временный состав людей, организационную структуру, объединенную для решения общих задач, ведения совместной деятельности с учетом предъявляемых к ним требований.

Коллектив обучающихся, согласно юридической трактовке Закона РФ «Об образовании», можно назвать еще ученическим, так как синонимами понятия «обучающийся» являются «ученик», «учащийся», то есть тот, которого учат.

Организационно ученический коллектив делится по годам обучения (например, ученический коллектив пятого класса); ступени обучения (например, ученический коллектив начальной школы). Здесь может использоваться другое синонимичное понятие – «классный коллектив».

По уровню сформированности ученический коллектив имеет различные уровни – от низкого до высокого, при этом учитываются следующие критериальные показатели: уровень межличностных взаимоотношений, наличие самоуправления, психологический климат, ценностно-ориентационное единство и т.д. (А.С. Макаренко, Л.И. Уманский, С.Т. Шацкий, Т.Е. Конникова и др.).

Функционально ученический коллектив может выступать как:

- форма объединения учащихся, исходя из возраста, образовательных целей и задач;
- сфера педагогического управления, область воспитательной деятельности;
- способ организации взаимодействия учащихся;
- средство развития, самоутверждения, социализации личности.

Мы согласны с мнением С.М. Вишняковой, что ученический коллектив – это устойчивая самостоятельная организация учащихся, объединенная единой целью и совместной общественно полезной деятельностью, обладающая органами коллектива и органически

связанная с другими коллективами (учебными, производственными). Для сформированного ученического коллектива характерны такие качества, как ответственность, контактность, открытость, организованность, информированность [1].

Встречаются и иные трактовки ученического коллектива. В последнее время в педагогической науке можно встретить распространенное в социологии, социальной психологии, менеджменте понятие «команда». Опираясь на трактовку команды как группы людей, имеющих общие цели, взаимодополняющие навыки и умения, высокий уровень взаимозависимости и разделяющих ответственность за достижение конечных результатов, можно согласиться с характеристикой ученического коллектива как команды [2]. В таком контексте ученический коллектив характеризуется наивысшей степенью своего развития.

Еще одно понятие, часто встречаемое в последних педагогических публикациях, – это «общность». Под общностью понимается объединение людей, объективно заданное способом их устойчивой взаимосвязи, при котором они выступают (проявляют себя) как коллективный субъект действия. В общности объединяются люди, имеющие схожие интересы, цели, функции и обусловленные ими статусы, социальные роли, культурные запросы.

Вышеизложенные позиции в контексте рассматриваемой проблемы позволяют определить сущность ученического коллектива в условиях инклюзивного образования, который понимается как модель реального социума, гармоничное устойчивое взаимодействие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников, в ходе которого приобретает опыт социальных отношений, формируются полезные для всех обучающихся социальные навыки, включаются активные процессы личностного саморазвития.

На наш взгляд, воспитание ученического коллектива в условиях инклюзивного образования выступает и как важная составляющая образовательного процесса, его приоритетная задача, и как педагогическое условие социализации обучающихся.

Коллектив по отношению к обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья способствует развитию коммуникативных навыков, расширению круга общения в процессе совместной деятельности, что формирует сознание от «Я – собственного» к «Мы вместе». У детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе коллективной деятельности полнее реализуются потенциальные возможности развития и социализации.

У здоровых детей в процессе коллективного взаимодействия происходит формирование толерантности к физическим и психическим ограничениям одноклассников, обогащается внутренний духовный мир, дети становятся более зрелыми в личностном плане, ответственными, гуманными гражданами, понимающими важность совместного проживания всех людей независимо от их индивидуальных особенностей.

Педагогу, решающему задачи воспитания ученического коллектива в условиях инклюзивного образования, необходимо подготовить обучающихся класса к взаимодействию здоровых и имеющих ограничения здоровья обучающихся. Этому способствуют «Уроки доброты», разъяснения и беседы на темы: «Равноправие людей», «Инвалид и окружающая его среда», «Мы разные, но мы вместе» и др. Обучающиеся с ограничениями здоровья нуждаются на первых этапах в психолого-педагогической помощи и поддержке для уменьшения социальной изоляции и более успешного формирования навыков взаимодействия [3].

Благоприятному взаимодействию может способствовать помощь ребят-волонтеров из числа обучающихся класса, которые помогут познакомиться одноклассникам. Постепенно такие группы будут «разрастаться», объединяя в себя все большее количество учеников класса. Помогут сблизиться и сплотиться обучающимся сильные поручения, которые распределяются между всеми участниками коллектива. В процессе выполнения поручений необходимо уделять внимание воспитанию нравственных качеств (сочувствие, уважение, стремление к взаимопомощи, взаимовыручке), проявление которых у воспитанников в процессе взаимодействия необходимо педагогу стимулировать похвалой, одобрением, поощрением.

Среди технологий воспитания ученического коллектива в условиях инклюзивного образования необходимо выделить проектную деятельность обучающихся и коллективно-творческое дело, в основе которых лежат совместная (парная, групповая, коллективная) форма деятельности, свободный выбор способов, условий, вариантов и уровней выполнения заданий, что отвечает принципам инклюзивного образования.

Особое значение в решении задач в контексте рассматриваемой проблемы занимают нравственный климат и традиции ученического коллектива, в основе которых должны быть заложены общечеловеческие ценности: гуманизм, любовь к ближнему, уважение личности, независимо от ее особенностей.

Нравственный климат проявляется в повседневной, реальной жизни класса, в межличностных отношениях обучающихся, обучающихся и педагогов, педагогов и родителей. Естественные ситуации, складывающиеся в ежедневной коллективной жизни, формируют опыт поведения и эмоционально-поведенческих реакций, стимулирующих свободный нравственный выбор, основанный на доверии, взаимопомощи, уважении, а правила общения и поведения в коллективе, созданные самими обучающимися, научат их ответственности за собственные поступки.

В заключение отметим, что задачи воспитания ученического коллектива в условиях инклюзивного образования являются актуальными, требующими тщательного подбора условий для их решения, максимального учета особенностей всех членов коллектива, их решение позволит сформировать гражданское общество, на практике реализовать гуманистические ценности равных прав, свобод и достоинств каждого человека.

Литература:

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. Галкина Т.П. Социология управления: от группы к команде / Т.П. Галкина. – М.: Финансы и статистика, 2001.
3. Инновационные направления в развитии системы воспитания: Метод. пос. / В.П. Сергеева, Б.А. Кирмасов, Л.С. Подымова, Г.В. Сороковых и др.; под ред. В.П. Сергеевой. – М.: УЦ «Перспектива», 2012. – 248 с.
4. Психологическая энциклопедия. – Режим доступа: [портал]. – URL <http://www.synonym-dictionary.info> – [Дата обращения 15.01.2016].
5. Философский словарь. – Режим доступа: [портал]. – URL: www.onlinedics.ru. – [Дата обращения: 12.01.2016].
6. Хайкин В.Л. Детско-взрослая созидающая общность как институт воспитания. – Режим доступа: [портал]. – URL http://isiksp.ru/library/grigoryev_dv/grigor-000003.html, 12.02.15].

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Харитонова С.А.,

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 78»,

г. Казань, Россия

Под моделью понимается либо конкретный образ изучаемого объекта, в котором отображаются реальные или предполагаемые свойства, либо другой объект, реально существующий наряду с изучаемым и сходный с ним в отношении некоторых определенных свойств или структурных особенностей. В этом смысле модель – не теория, а то, что описывается данной теорией, своеобразный предмет данной теории.

Результаты разработки модели деятельности образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ, по реализации комплексной программы формирования психологической и профессиональной готовности педагогов Школы к инклюзивному образованию:

- основываются на научных данных и прикладных разработках в области психологии, педагогики, физиологии, гигиены и сохранения здоровья детей;
- имеют практико-ориентированную направленность;
- учитывают особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья;
- учитывают профессиональные возможности педагогов.

Модель деятельности Школы по реализации комплексной программы формирования психологической и профессиональной готовности педагогов Школы к инклюзивному образованию включает в себя следующие блоки: *целевой, содержательный, результативный, прогностический.*

1. Целевой блок модели включает в себя описание цели, задач и принципов модели. *Целью модели* является организация деятельности Школы по обеспечению равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период школьного детства независимо от ограниченных возможностей здоровья.

Задачи: 1) создание оптимальных условий, обеспечивающих социализацию и развитие личности школьников с ограниченными возможностями здоровья; 2) разработка целостной системы регла-

ментов по видам ресурсов; 3) создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром; 4) обеспечение формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности; 5) создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе имеющими различные ограниченные возможности здоровья.

Принципы разработки модели деятельности Школы:

– *Принцип индивидуального подхода* предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из учащихся. Это связано с тем, что в любой из классов могут быть включены дети с различными стартовыми возможностями (обусловленными структурой, тяжестью, сложностью ограничений здоровья).

– *Принцип междисциплинарного подхода.* В каждом классе работают специалисты (педагог, логопед, психолог, дефектолог, тьютор), которые организуют обсуждение в момент приема ребенка в класс и составления или изменения программы развития.

– *Принцип вариативной развивающей образовательной среды.* Включение в класс детей с различными ограниченными возможностями здоровья предполагает наличие необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения и воспитания, безбарьерной среды с учетом структуры нарушения в развитии (нарушения ОДА, зрения, слуха и др.).

– *Принцип вариативной методической базы обучения и воспитания.* Междисциплинарная работа предполагает способность использования педагогами методов и средств работы из смежных областей, применение методик тифло-, сурдо-, олигофренопедагогики.

– *Принцип модульной организации образовательных программ.* Необходимость учета особенностей развития и образования детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает включение в базовую образовательную программу модулей из специальных коррекционных программ (программ для детей с нарушениями зрения, слуха, задержкой психического развития и др.).

– *Принцип поддержки инициативы и самостоятельности ребенка.* Важным условием успешности интегрированного образова-

ния является обеспечение самостоятельной познавательной активности ребенка.

– *Принцип семейно-ориентированного сопровождения.* Принцип позволяет включать родителей в качестве активных участников в каждый этап педагогического процесса.

Методологическую основу модели деятельности Школы по реализации комплексной программы реабилитации ребенка составляют два подхода: личностно-ориентированный и средовой. Личностно-ориентированный подход провозглашает человека в качестве основополагающей ценности, которая не зависит от его способностей и достижений. Средовой подход в проектировании образовательного пространства основан на понимании того, что среда имеет двойную функцию в процессе образования: с одной стороны, среда является источником социализации школьников, а с другой – позволяет проявиться его индивидуальности. Процессы социализации и развития взаимосвязаны и взаимообусловлены, их нельзя отделять друг от друга.

2. Содержательный блок модели представлен целостной системой регламентов по видам ресурсов (материально-технические, финансово-экономические, информационно-методические, кадровые) в соответствии с компонентами образовательного процесса и их инновационным содержанием.

Требования к материально-техническому обеспечению должны быть ориентированы не только на ребенка, но и на всех участников образовательного процесса в образовательной организации.

Итак, система регламентов материально-технического обеспечения модели деятельности Школы состоит из следующих условий:

- для физического доступа;
- для организации процесса обучения.

Материально-техническое обеспечение позволяет реализовать педагогические технологии и проводить необходимую коррекцию нарушений у детей школьного возраста.

Финансово-экономическое обеспечение устанавливается применительно к каждому варианту специального стандарта с учетом необходимости индивидуальной специальной поддержки детей с ОВЗ.

Система регламентов информационно-методического обеспечения модели деятельности Школы содержит проведение следующих мероприятий:

Информационно-просветительские мероприятия по вопросам интегрированного образования (для воспитанников).

Информационно-просветительские мероприятия по вопросам инклюзивного образования с родителями (законными представителями).

Информационно-просветительские мероприятия по вопросам инклюзивного образования с педагогическими работниками.

Кадровое обеспечение – характеристика необходимой квалификации кадров педагогов (в области общей и коррекционной педагогики), а также кадров, осуществляющих медико-психологическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе школьного образования.

Следует подчеркнуть необходимость описания квалификации и специальной подготовки специалистов в общей педагогике и психологии, вовлеченных в процесс образования лиц с ОВЗ (все варианты стандарта).

Образовательная среда Школы формируется целой командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве.

Преобразование образования в инклюзивное образование требует коллективного мышления и действия в отношении социальной справедливости с учетом потенциала обучения каждого ученика. Поэтому необходимо освоить новые принципы профессиональной коммуникации, разработать новые гуманитарные технологии взаимодействия, научить слушать и принимать различные позиции разных по профилю специалистов, действовать согласованно и эффективно в интересах ребенка не разово, а долговременно, быть ответственными и согласованными в отстаивании интересов обучающихся.

К основным принципам построения нового типа социального партнерства специалистов можно отнести: гуманистичность, детоцентричность; культуру – и социосообразность; открытость; преемственность традиций и инноваций; системность и комплексность; компетентность и научность; оптимизм и ориентацию на долговременность; вариативность и мобильность; толерантность и согласованность; технологичность и эффективность; ориентацию на превентивные и профилактические меры и др.

3. Результативный блок содержит совокупность критериев оценки качества Школы.

4. Прогностический блок модели позволяет прогнозировать возможные варианты реализации модели деятельности Школы.

Реализация модели деятельности Школы является инновационной деятельностью. И как инновационная деятельность Школа сопряжена с риском, так как полная гарантия ее благополучного ре-

зультата практически отсутствует. Это обусловлено динамикой объекта управления и его внешнего окружения, а также ролью человеческого фактора в процессе воздействия.

Модель предполагает синхронное формирование компонентов готовности посредством непрерывной реализации модульной технологии, обеспечивающей деятельностное формирование профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию детей по заданным характеристикам и динамическим закономерностям, дает возможность получения прогнозируемого результата, отвечает требованиям целостности. В Школе создана безбарьерная образовательная среда, а образовательный процесс обеспечен дидактическим оборудованием, учебными средствами в соответствии с особенностями развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими детьми, так и индивидуально.

Литература:

1. Corbet J. Inclusive education and school culture [Инклюзивное образование и школьная культура] [Электронный ресурс]: Jenny Corbet // International Journal of Inclusive Education. – 1999. – Vol. 3, – No. 1. – P. 53-61. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183> (Дата обращения: 13.11.2015).

2. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-91.

3. Кузьмина О.С. К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. – 2014. – № 5.1 (53). – С. 365-371.

4. Хитрюк В.В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Чувашского гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 3. – С. 189-193.

5. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011. – 175 с.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хасанова Г.М.,

МБОУ «Школа № 78», г. Казань, Россия

Дети с проблемами здоровья часто оказываются изолированными от своих здоровых сверстников, государство создало для них хорошие, но особые условия существования в специальных школах. Но ведь каждый ребенок вне зависимости от состояния своего здоровья имеет право жить в семье и получать качественное образование в среде своих сверстников. И именно в общеобразовательной школе ребенок с ограниченными возможностями может не только получить новые знания, но и ощутить всю полноту жизни в обществе.

Эта проблема не оставила равнодушными руководителей, учителей, психологов, родителей и даже учащихся средней общеобразовательной школы № 78 Приволжского района г. Казань. Здесь уже много лет стараются дать возможность детям с проблемами здоровья получить достойное образование и быть адаптированными и конкурентоспособными в современном обществе.

Выполняя эти задачи, школа опирается на главные принципы инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанными.
3. Каждый человек способен чувствовать и думать.
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 достижения прогресса, скорее, могут быть в том, что они могут делать, чем в том, что они не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.
9. Все обучающиеся должны быть успешными.
10. Внимание педагога фокусируется на возможностях и сильных сторонах ребенка.

Чтобы глубже воплотить все принципы в жизнь, в школе организовано психолого-коррекционное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. В нашей школе проводят свои

занятия психологи, логопеды, дефектологи и другие специалисты. Для успешного достижения результатов созданы специальные условия развивающей среды с учетом методических разработок, методов работы, адаптированных для детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата.

Я работаю учителем-логопедом. В своей работе с детьми также стараюсь придерживаться этих принципов. На своих занятиях большое внимание уделяю упражнениям для развития мелкой моторики рук. Каждому ученику требуются индивидуальные пальчиковые упражнения и игры, соответствующие его физическим возможностям.

Стараюсь рекомендовать упражнения, которые требуются конкретному ребенку, дети обучаются несложным приемам самомассажа кистей и пальцев рук.

Трудно говорить о результатах: все зависит от степени и течения заболевания. Но одно бесспорно: систематическая и разнообразная пальчиковая гимнастика сделает движения рук более ловкими, быстрыми. Ловкость пальцев проявляется в быту: появляется навык держать иголку в руках, застегнуть пуговицу или завязать шнурки, красиво и быстро писать. Появляется уверенность в себе, а значит – улучшаются общение и обучение.

Ученые (В.М. Бехтерев, М.М. Кольцова) доказали, что развитие мелкой моторики пальцев рук стимулирует речевое развитие. Развиваются объем зрительной и слуховой памяти, устойчивость внимания, происходит интеллектуальное воспитание личности ребенка, а в конечном итоге – адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе.

В своей работе я опираюсь на наблюдения учителя и воспитателя за усвоением программного материала ребенком. Только совместная работа, когда каждый специалист вносит свой вклад в развитие и обучение ребенка, дает возможность своевременной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Благодаря этому наши дети активно участвуют в школьных мероприятиях наравне со своими сверстниками из других классов (устраивают концерты, театрализованные представления, организуют и участвуют в различных выставках, конкурсах, олимпиадах и т.д.).

Вся жизнь школы строится по принципу командной работы, обеспечивающей сотрудничество и тесную взаимосвязь педагогов, детей и родителей. Важное условие работы – ориентир не только на обучение и воспитание ребенка, но и на помощь в становлении всесторонне развитого человека.

Литература:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учебн. пос. для студ. высш. учебн. зав. – М.: ВЛАДОС, 2003.
2. Аминова З.М., Сафина З.Н. Мы разные, мы вместе. – Казань, 2009.
3. Гэри Банч. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе: Пер. с англ. Н.Грозной и М.Шихиревой. – М.: Прометей, 2005.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хуртина Т.Ю.,

ГБОУ «Казанская школа № 172 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Казань, Россия

В последнее время все чаще говорится о необходимости внедрения инклюзивного образования – то есть совместного обучения «обычных» детей и детей с различными отклонениями в развитии. Интегрируя в образовательный процесс учащихся с нарушениями зрения, необходимо учитывать зрительную патологию (косоглазие, близорукость, дальнозоркость, амблиопия, астигматизм и т.д.) и психологические особенности. Поскольку зрение имеет сложные и многообразные связи с другими функциями организма и играет такую важную роль в развитии и жизнедеятельности ребенка, его нарушение ведет к появлению вторичных отклонений в психическом и физическом развитии. Прежде всего страдают функции, тесно связанные со зрением, в особенности восприятие предметов и явления действительности, ориентация в пространстве, формирование представлений и измерительных действий [1]. Вследствие неясного восприятия отдельных предметных изображений, букв, геометрических фигур часто формируются неточные и искаженные представления. Поэтому подбор наглядных пособий должен соответствовать зрительной патологии учащихся. При дальнозоркости рекомендуется применение пособий мелкого размера. При близорукости напротив, предлагаются более крупные материалы. Карточки индивидуальной

работы должны быть оптимальных размеров: 10x10, 20x30. Цвето-исполнение изобразительных пособий преимущественно в оранжево-желтых, красных и зеленых (при нистагме) тонах. При глаукоме, атрофии зрительного нерва, патологии сетчатки рекомендуется использование наглядных пособий с контрастом 80-100%. При демонстрации предметов необходимо сочетать словесное описание, комментирование его свойств с непосредственным изучением материала на ощупь. Наглядность должна быть направлена на четкое выделение существенных признаков предметов и явлений.

Среди особенностей процесса запоминания того или иного материала слабовидящими школьниками можно отметить недостаточную осмысленность запоминаемого материала [1]. Недостаток наглядно-образного опыта сказывается в замедленном процессе запоминания. Поэтому при заучивании рекомендуется проводить дополнительную активизацию учебного процесса, используя индивидуальную продуктивность запоминания [2]. Необходимо устанавливать логические, смысловые связи между частями материала, а также использовать рифмование, объяснение смысла незнакомых слов, инсценировку произведений и т.д.

Процессы внимания у слабовидящих младших школьников развиваются по тем же закономерностям, что и у нормально видящих детей [1]. Поэтому преобладает произвольное внимание, которое зависит от проявляемого интереса к предмету, наглядности, а также успешности обучения.

Развитие мыслительных процессов зависит от индивидуальных способностей детей. Однако имеются некоторые особенности слабовидящих учащихся. Могут возникать трудности при установлении связей между предметами, изображенными на картинках, при их классификации. Ученики первых классов испытывают трудности в процессах: анализа, синтеза, сравнения и обобщения. Сказывается недостаток наглядно-образного мышления, что нередко приводит к трудностям в решении математических задач. Многие слабовидящие учащиеся, не понимая предметного содержания задач, решают их, опираясь на числовые данные и отдельные слова, которые привязывают к определенным числовым действиям [2]. Для успешного обучения младших школьников решению задач необходимо корректировать предметно-практическую деятельность учащихся с раздаточным материалом, палочками, иллюстрациями, схемами и чертежами. Начиная со 2-го класса, для оформления задач нужно использовать краткую запись. Если краткая запись оформляется в таблице, то слабовидящим лучше предлагать готовый вариант записи.

Важной особенностью процесса мышления является его связь с речью [2]. Речь слабовидящего ребенка характеризуется нарушением словарно – семантической стороны. Косноязычие встречается в два раза чаще у детей с дефектами зрения. Развитие словарного запаса слабовидящих учащихся должно развиваться в двух направлениях: количественно – увеличение и понимание используемых слов и качественно – как смысловое развитие словаря, как процесс большего обобщения значений слов. Правильное проговаривание слов в скороговорках, стихотворениях, пересказах по материалам прочитанного, чтение одного и того же предложения с разной интонацией, инсценировка произведений способствуют развитию речи учащихся.

Кроме психолого-педагогических особенностей обучения младших школьников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования следует выделить и поведенческие отклонения: медлительность при выполнении заданий, скованность и неуверенность движений, при общении слабовидящие учащиеся близко подходят к собеседнику, громко разговаривают, нередко имеют навязчивые движения. Чтобы слабовидящий ученик чувствовал себя комфортно среди нормально видящих ровесников, необходимо, чтобы одноклассники относились к нему доброжелательно, чтобы слабовидящий мог передвигаться по классу, школе, участвовать в проводимых мероприятиях. Для этого необходимо проводить подготовительную работу по развитию самостоятельности слабовидящих учащихся: познакомить со школой, организовать рабочее место с дополнительным освещением (при необходимости), выделить специальный шкафчик для школьных принадлежностей и т.д.

Таким образом, учитывая психолого-педагогические особенности младших школьников с нарушениями зрения, процесс обучения станет наиболее эффективным, доступным для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, что является важной составляющей в модели инклюзивного образования.

Литература:

1. Епифанцева Т.Б., Киселенко Т.Е., Могилева И.А., Соловьева И.Г., Титкова Т.В. Настольная книга педагога-дефектолога. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.
2. Солнцева Л.И. Коррекционная работа с учащимися начальных классов школ для слепых детей. – М.: Логос, 1990.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ
К СОСТАВЛЕНИЮ РАБОЧИХ ПРОГРАММ
В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ
ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

*Шепышева Е.В., учитель начальных классов
ГБС(К)ОУ «Казанская специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа № 172 III, IV видов»,
г. Казань, Россия*

Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных школ для слепых и слабовидящих детей по русскому языку, математике, природоведению соответствуют аналогичным программам общеобразовательной массовой школы по объему и содержанию изучаемого материала. При этом рабочие программы специального образования должны быть построены с учетом особенностей развития незрячих и слабовидящих детей. В них должна быть учтена необходимость коррекционно-компенсаторной работы, направленной на развитие восприятия, конкретизацию представлений, совершенствование наглядно-образного мышления, формирование приемов и способов самоконтроля и регуляции движений с использованием специальных форм, приемов и способов. Поскольку восприятие учебного материала слепыми и слабовидящими детьми по скорости, полноте и точности уступает восприятию его нормально видящими сверстниками, а представления об окружающем их реальном мире бедны, фрагментарны, а в ряде случаев искажены, то увеличено время на выполнение измерительных действий, проведение наблюдений, экскурсий и предметных уроков. В связи с введением в деятельность педагогов составления такого вида документа, как рабочая программа по предметам учебного плана, перед учителями встал вопрос: как отразить специфику образовательного процесса в специальном (коррекционном) учреждении III, IV видов в пояснительной записке рабочей программы? Данные материалы помогут в работе учителям начальных классов: раскрыть вопросы специфики и особенности проведения коррекционной работы на уроках в начальных классах школ для детей с нарушением зрения; показать приемы и способы органичного сочетания изучения программного материала начального курса предметов с коррекцией вторичных отклонений в развитии незрячих и слабовидящих школьников.

Общие рекомендации и условия работы

Организация работы на учебных предметах	<ul style="list-style-type: none"> • Использование вариативных методов и приемов обучения с учетом особенностей недоразвития познавательной деятельности и личности ребенка. • Постоянная стимуляция детской самостоятельности и инициативы. • Дети с низкой остротой зрения могут подойти к рассматриваемому объекту, предмету, чтобы иметь возможность лучше рассмотреть их. • Детей с расходящимся косоглазием и низкой остротой зрения посадить ближе к демонстрируемому материалу (книга на подставке), со сходящимся косоглазием – дальше (книга лежит на столе). • Пособия и наглядность должны учитывать нарушения зрительного анализатора (величина, детализирование, яркость, контрастность, интервал). • Жесткая фиксация предъявляемого демонстрационного материала. • Формирование устойчивого навыка пользования основными тифлотехническими средствами (лупы, очки). • Временные ограничения в зрительной / тактильной работе. • Образец изложения, начертания (1-й класс). • Речевое сопровождение, комментируемое решение с сопутствующими действиями. • Знакомство учащихся с терминологической речью, словарная работа.
---	---

Специфика и особенности учебного процесса

Категория Предмет	III вид образовательной деятельности	IV вид образовательной деятельности
Языки (русский, ино-странный, родной)	<ul style="list-style-type: none"> • Систематизация записи по системе Брайля букв, знаков препинания и выделения (заглавная буква, ударение, члены предложения и т.д.). • Формирование устойчивого навыка письма и чтения рельефно-точечным шрифтом • Развивать умения манипулировать прибором для письма по системе Брайля, научить получать качественные точки при письме (для 1-го класса). 	<ul style="list-style-type: none"> • Устранение и предупреждение формально накопленных знаний, конкретизируя содержание читаемых текстов в целом и отдельных слов • Взаимодействие глаза, руки и органов артикуляции • Развитие коммуникативных навыков (в быту, в учреждении).

	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие аналитико-синтетических способностей на примере «зеркальных» букв и знаков (для 1-го класса). • Формирование навыка опосредованного чтения знаков грифелем в закрытом приборе • Устранение и предупреждение формально накопленных знаний, конкретизируя содержание читаемых текстов в целом и отдельных слов. • Развитие коммуникативных навыков (в быту, в учреждении). 	
Математика	<ul style="list-style-type: none"> □ Развитие умения манипулировать прибором для письма по системе Брайля, научить получать качественные точки при письме (для 1-го класса). □ Развитие аналитико-синтетических способностей на примере «зеркальных» цифр и знаков (для 1-го класса). □ Развитие умения работать «на слух», комментируя действия □ Формирование обследующих осязательных действий (при работе с геометрическими фигурами, схемами). □ Социально-бытовая адаптация и ориентировка (в применении денежных знаков, величин объема, площади и т.д.). □ Активизация мыслительной деятельности на основе словесно-логических упражнений, причинно-следственных связей. 	<ul style="list-style-type: none"> □ Формирование обследующих осязательных действий (при работе с геометрическим материалом, схемами, рисунками). □ Способствование самостоятельному иллюстрированию ситуации текстовых задач с помощью счетного материала, рисунков, схем. □ Выработка навыков самоконтроля (внутренней дисциплины) через прикидку результатов математического действия, итогов своей работы. □ Обучение ориентировке в пространстве (умение выражать в речи простые пространственные отношения, корректировать предметно-практическую деятельность учащихся с раздаточным материалом).
Окружающий мир	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Обогащение и расширение предметного (объектного) восприятия, уточнение представлений о предметах (объектах), явлениях природы. 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Обогащение и расширение зрительного восприятия, уточнение представлений об объектах, явлениях природы.

	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Формирование аналитико-синтетического мышления на основе услышанного и обследованного материала. 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Расширение чувственного опыта детей, формирование адекватного представления об окружающем мире. ◇ Формирование приемов элементарного анализирующего наблюдения за предметами и явлениями природы. ◇ Совершенствование необходимых практических умений и навыков для ориентации в окружающем мире (транспорт, жилье, учреждения, улица).
ИЗО, труд (технология)	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие умения рельефного рисования, графического обозначения. • Развитие и совершенствование способов осязательного восприятия: пальцевой, кистевой, двуручный, смешанный. • Совершенствование осязательного восприятия через правильное обследование предмета. • Уточнение образов через алгоритм: предмет – слово - части предмета - иллюстрация предмета – контур - схема. • Развитие мелкой моторики кистей и пальцев рук при лепке, аппликации, работе с конструктором. • Развитие микроориентировки в пространстве рабочего места (периметр парты, листа бумаги, доски для лепки). 	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие глазодвигательной функции, сопряженной с движением руки. • Коррекция цветового восприятия, развитие цветовой чувствительности. • Уточнение зрительных образов через алгоритм: предмет – слово - части предмета - иллюстрация предмета – контур - схема (величина предмета, пропорции предмета в отношении других объектов, положение в пространстве, перспектива). • Развитие мелкой моторики кистей и пальцев рук при лепке, аппликации, работе с конструктором. • Закрепление умения фиксировать взор.

Физическая культура	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Коррекция мимических выразительных движений (мимики), жестикуляции, пантомимики. ✦ Совершенствование практических умений в ориентировке в макропространстве спортивного зала, спортивной площадки. ✦ Уменьшение нагрузки путем сокращения количества повторений, дистанции, снижения темпа выполнения упражнений. ✦ Чередование общеразвивающих и коррекционных упражнений (профилактика сколиоза, развитие координации движений). ✦ Развитие глазодвигательной функции глаза. ✦ Выполнение движений под контролем зрения (зеркало, контроль учителя, одноклассника).
---------------------	--

Литература:

1. Денискина В.З. Методы обучения математике учащихся начальных классов школ для слепых детей. Всероссийское ордена трудового Красного знамени Общество слепых. – М., 1988.
2. Денискина В.З. Коррекционная направленность уроков математики в начальных классах школ для детей с нарушениями зрения. / В.З. Денискина. – М.: АПКИПРО, 2002.
3. Рокушин В.К. Учебно-методическое пособие для изучающих систему рельефно-точечного шрифта Л. Брайля – М.: ООО «ИПТК «Логос» ВОС», 2005.

СОДЕРЖАНИЕ

Абдуллина Л.Р. Методы и приемы сингапурских технологий на уроках татарского языка и литературы при работе с детьми с нарушением слуха в инклюзивном классе общеобразовательной школы	3
Агапова И.Ю. Подходы к изучению проблем задержки психического развития у детей школьного возраста	7
Акимова О.И. Готовность учителя общеобразовательной школы к работе в условиях инклюзивного образования: мифы и реальность	11
Андрянова Н.Н., Улыбина Т.В., Пронина С.С., Королева О.А. Бисер – уникальное средство развития творческих способностей детей (в рамках инклюзивного образования)	15
Аргамончева М.Ю. Обучение дошкольников с нарушениями слуха восприятию музыки	19
Архипова И.И., Хамидова Г.Ф. Бинарные уроки как эффективная форма обучения детей с нарушением слуха	22
Астраханцева Е.В., Мартынова М.В., Харламова Е.А. Особенности организации образовательной среды в массовой школе в условиях перехода на интегрированное (инклюзивное) образование	27
Бозаджиев В.Ю., Рудь Н.Б., Ярмова Т.Б., Иост М.Ю., Бурлуцкая Е.С., Сторожева Л.В., Елисеева Е.В. Модель инклюзивного образования детей с разными возможностями в гимназии № 117	32
Борисова Г.Н. Создание условий для введения ФГОС НОО для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата	34
Брызгалов С.А. Коммуникационные возможности системы To-Study в процессе обучения: сильные и слабые стороны	40
Бурдаева М.А. Компетентностно-контекстная модель обучения как основа организации инклюзивного образования	42
Бурнашевская О.В. Взаимодействие с социальными партнерами в социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья	49
Валяльщикова М.Ф., Москвина А.В. Взаимодействие специальной (коррекционной) школы-интерната со средней общеобразовательной школой как фактор развития инклюзивного образования	55
Вафина Л.М. Особенности использования дидактических игр на уроках татарского языка для детей с ограниченными возможностями здоровья	62

Газимзянова Г.Г. Инклюзивное образование: обучение слабослышащих учащихся.....	67
Галиуллина Э.Ф., Гурьянова В.В. Проблемы инклюзивного образования и пути его совершенствования	70
Гатауллина Ф.М. Современные подходы в организации уроков татарского языка в старшем звене при обучении детей с глубокими нарушениями зрения	73
Городилов К.А., Давлетшина Г.Б. Толерантность в межкультурной коммуникации	79
Горайнов И.В., Владимирова О.Н., Горайнова М.В., Корнеева Н.Б. Современные особенности разработки мероприятий психолого-педагогической реабилитации индивидуальной программы реабилитации или абилитации детей с патологией слуха	83
Губарева С.Б., Чеснокова Г.П. Социальная адаптация и интеграция детей с нарушениями слуха в современное общество	87
Гусева М.Е. Роль производственного обучения при формировании профессиональных компетенций у людей с особыми образовательными потребностями.....	93
Давлетбаева Э.Х. Практика Нижнетагильского техникума информационных технологий, сервиса и предпринимательства «Самородок» по внедрению принципов инклюзивного образования	95
Димитрова Л.А. Физическая реабилитация студентов с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования (из опыта ФКПОУ «Калачевский техникум-интернат»)	101
Евдокимова С.П., Асхатова Р.И. Создание образовательной среды в школе для развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.....	104
Еремина Е.К., Аксенова Г.И., Купцов И.И. Дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью: проблемы психолого-педагогического сопровождения	109
Ермилова А.В., Петрова И.Э. Инклюзивное образование: возможности университетской науки	114
Журавлева И.Г., Шарафутдинова Г.Г. Коррекционно-развивающая среда для детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования	118
Зайцева Т.С., Майорова Л.В. Создание специальной коррекционной развивающей среды, обеспечивающей равные возможности для получения дошкольного образования детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.....	122

Зарипова Э.А. Инклюзивный потенциал населения в Республике Татарстан	125
Иванов Н.Г. Дизайн инклюзивных пространств в городском ландшафте для детей с нарушениями развития	128
Идрисова А.Н. Условия реализации инклюзивного образования.....	130
Исаенко Е.В., Тарасова Е.Е. Организация инклюзивного образования в высшем учебном заведении	134
Ишмухаметова С.Н. Особенности организации образовательной деятельности для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья	137
Кадникова Е.В. Самостоятельная работа как форма образовательной деятельности студента среднего профессионального образования	144
Казакова Л.А. К вопросу о научном понимании феномена инклюзивного образования	147
Казанцева С.И., Кравец О.Е. Формирование доступности образовательной среды в школе с ребенком-аутистом	151
Калимуллина Л.В. Психологическое сопровождение образовательного процесса – обязательное условие современной школы	155
Каримова Е.А., Полуенова Н.В. Использование на уроках географии межпредметных связей в условиях инклюзивного образования (из опыта работы с детьми с ДЦП)	158
Карнута Е.А. На пути доступности образования	161
Каюмова Л.А. Научно-образовательный потенциал вузов культуры в формировании инклюзивной компетентности специалистов социально-культурной сферы	165
Кириллова Е.А. Специфика обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования	169
Комарова С.Н., Булякова Н.А. Лекотека как одна из новых форм социализации и образования детей с ОВЗ.....	172
Комкова И.Н., Поникарова В.Н. Специфика формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья	176
Коновалова М.Д., Селиванова Ю.В. Студенты с ограниченными возможностями здоровья как субъекты инклюзивного образования	181
Коренева В.О., Чернышева Н.С., Акимова О.И. О результатах исследования отношения студентов Оренбургского	

государственного педагогического университета к инклюзивному образованию	185
Котова С.С. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного профессионального образования.....	190
Кречетова Е.М., Высоцкая М.В. Кинезиологические упражнения для развития ребенка	196
Криницына Г.М., Малярчук Н.Н. Ресурсы социального партнерства в инклюзивном пространстве: из опыта работы негосударственного Центра речевого и познавательного развития «Речь»	200
Крылова О.П. Адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения в общеобразовательной школе.....	205
Кудрина Е.А. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья.....	207
Кузьмичева К.Г. Творчество как метод социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	211
Кулешова Э.В. Роль и формы взаимодействия специалистов дефектологического профиля с родителями ребенка с ОВЗ в процессе инклюзивного образования	214
Лаптева М.В., Петрова И.Э. Адаптация студентов – инвалидов по зрению к условиям учебных заведений.....	219
Латыпова А.Т. Заключение эмпирического исследования межличностных отношений у детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста	225
Лебедева Л.В. Вместе в будущее!.....	230
Малярчук Н.Н., Волосникова Л.М. Готовность педагогов к работе с учащимися с ОВЗ: опыт работы Международного компетентного центра инклюзивного образования	232
Малярчук Н.Н., Фахрутдинов А.И. «Сиолл» – первый в мире электронный учебник для незрячих людей	239
Маркина Ю.Д. Изучение трудностей реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Республике Татарстан.....	242
Митрофанова О.И. Работа с научными текстами на занятиях по речевой коммуникации со студентами с ОВЗ (по слуху).....	246
Мифтахова Л.Р. (Не)доступная образовательная среда для детей с ментальной инвалидностью.....	250
Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Проблемы инклюзии и интеграции в вузе.....	255

Нигматуллина И.А., Рашитова Р.Р. Нейропсихологический подход в условиях инклюзивного образования: теоретический обзор литературы	260
Никитенко Н.С. Социологическое измерение внедрения инклюзивного образования обучающихся общеобразовательных учреждений в регионе	267
Олейниченко О.В., Ерболганулы Р.Е., Акимова О.И. Тьюторство в инклюзивном образовании Оренбуржья.....	271
Осьмук Л.А. Развитие инклюзивного образования в российских регионах: проблемы и перспективы	275
Палий С.Г. Обучение школьников в процессе инклюзивного образования в соответствии с требованиями ФГОС для учащихся с ОВЗ	280
Пинькова А.В., Муханова Л.К., Рыпаева С.Н. Биоэнергопластика как способ коррекции звукопроизношения	284
Подъячева И.В. Инклюзия в дошкольном образовании – первый шаг к тому, чтобы ребенок стал частью социума.....	288
Поникарова В.Н., Староверова Т.С. Использование теста «Рисунок семьи» в изучении педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.....	290
Попова Е.В., Акимова О.И. Об особенностях развития модели инклюзивного образования в России и за рубежом.....	295
Прыгунова Е.В. Инклюзивное образование и особенности обучения слепых и слабовидящих детей	298
Ратникова К.А. Инклюзивное обучение в условиях профессионального образования: опыт, тенденции развития и результаты.....	301
Реут М.Н., Реут А.В. Отдельные вопросы обучения детей с нарушениями слуха в условиях специального и инклюзивного образования.....	303
Речицкая Е.Г. Инклюзивное обучение студентов с нарушением слуха как путь их социально-профессиональной адаптации	306
Романенко О.Н. Проблема формирования навыков изучающего чтения у студентов с ОВЗ (по слуху)	309
Романова А.А. Особенности профориентационной работы среди детей с ОВЗ.....	314
Садовникова Н.О. Компетенции педагога инклюзивного профессионального образования.....	316
Садыкова Г.З. Некоторые особенности преподавания английского языка слабослышащим студентам.....	321

Сафиуллина Л.Т. Коррекционно-педагогическая деятельность как основа формирования социально-значимых черт и качеств личности ребенка с патологией зрения.....	326
Селиванова Н.А., Романова И.Ю. Инклюзивный потенциал дополнительного образования.....	331
Скоморохова Ю.И., Полянкина Т.В. Использование модуля «Лайтбокс» в работе с детьми, имеющими нарушения зрения и речи.....	333
Снигирева Т.Н. Некоторые информационно-методические программы обеспечения уроков математики в условиях инклюзивного образования.....	335
Соколенко Г.В. Использование информационных технологий учителем-дефектологом в обучении и реализации творческого потенциала учащихся с ограниченными возможностями здоровья.....	337
Соловьева С.В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: от формального подхода к качественной образовательной практике.....	345
Соловьева О.А. Формирование эмоциональной устойчивости педагогов, работающих с детьми в условиях инклюзивного образования.....	351
Сунгатуллина А.Ф. О готовности учителей к работе в условиях инклюзии.....	354
Сыргланова Р.Л., Мингалеева Э.К. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в образовательном пространстве.....	355
Сысueva Н.В., Артемчик О.В., Чиганова Л.М. Навстречу друг другу через организацию инклюзивного образовательного процесса в ДОУ.....	359
Трофимова С.В. Групповое развивающее занятие с элементами тренинга по сплочению классного коллектива в рамках психологического сопровождения адаптации к школе учащегося с ОВЗ.....	361
Тумакаева З.Н. Особенности сетевого взаимодействия МБОУ «Школа № 78» Приволжского района г. Казань в рамках системы инклюзивного образования.....	366
Фархшатова Л.М., Акимова О.И., Козарова Г.С. Вокальные упражнения как средство коррекции подкорковой дизартрии в инклюзивном образовании.....	371
Фархшатова И.А. Воспитание ученического коллектива в условиях инклюзивного образования.....	377

Харитонов С.А. Модель формирования психологической и профессиональной готовности педагогов общеобразовательной организации к инклюзивному образованию.....	382
Хасанова Г.М. Из опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в реализации идей инклюзивного образования.....	387
Хуртина Т.Ю. Психолого-педагогические особенности обучения младших школьников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования.....	389
Шепылева Е.В. Методические материалы к составлению рабочих программ в начальных классах для детей с нарушениями зрения.....	392



Подписано в печать 9.02.2016 Печать ризографическая
Формат бумаги 60х90/16 Гарнитура Times Усл.-п.л. 25,25
Тираж 150 экз. Заказ № 4
Издательский центр НОУ ВПО «Университет управления «ГИСБИ»
(лицензия № 0272 от 23.08.1999 г.)
420012, г. Казань, ул. Мушгари, 13