

Министерство образования Московской области

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

Ресурсный центр педагогического образования Московской области

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

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

**Сборник материалов
V Международной научно-практической конференции
«Инклюзивное образование: теория и практика»**

(16 июня 2020 г.)

**г.о. Орехово-Зуево
2020**

УДК 376(063)
ББК 74.202.4я43
И 65

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

Рецензенты:

Штанько И.В. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ВО «Академия социального управления»;

Измайлова Р.Г. – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования Государственного гуманитарно-технологического университета.

Редакционный совет:

Ахметшина И.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета;

Мишина О.С. – кандидат сельскохозяйственных наук, старший преподаватель, директор Ресурсного центра педагогического образования Московской области;

Романова Г.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета;

Тимохина Т.В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Государственного гуманитарно-технологического университета;

Кузьмина О.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики Омского государственного педагогического университета;

Четверикова Т.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики Омского государственного педагогического университета.

И 65 Инклюзивное образование: теория и практика [Текст]: сборник материалов V Международной научно-практической конференции / отв. ред. И.А. Ахметшина, О.С. Мишина, Г.А. Романова, Т.В. Тимохина, О.С. Кузьмина, Т.Ю. Четверикова – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2020. – 309 с.
ISBN 978-5-87471-355-3

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика» (16 июня 2020 года, г.о. Орехово-Зуево). Материалы сборника отражают теоретические и практические аспекты внедрения инклюзивных технологий психолого-педагогического сопровождения и обучения детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей в образовательных организациях разных уровней, как в России, так и за рубежом. Сборник адресован специалистам органов управления образованием и руководителям инклюзивных образовательных организаций субъектов Российской Федерации, руководителям и специалистам психолого-медико-педагогических консилиумов общеобразовательных организаций, руководителям и специалистам территориальных и центральных психолого-медико-педагогических комиссий субъектов Российской Федерации, российским и зарубежным экспертам, ученым, преподавателям вузов, педагогам, реализующим инклюзивное образование, представителям общественных организаций, решающим проблемы образования, социокультурной реабилитации и психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

При перепечатке материалов ссылка на данное издание и авторов обязательна.

**УДК 376(063)
ББК 74.202.4я43**

© Авторы статей, 2020

© ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2020

© Оформление. Редакционно-издательский отдел
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2020

ISBN 978-5-87471-355-3

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Беткер Л.М.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....13

Гомзякова Н.Ю.

РОЛЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ
СПЕЦИАЛЬНОЙ И ИНКЛЮЗИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....16

Лиознова Е.В.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИИ.....20

РАЗДЕЛ II. ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алексеева О.В., Измайлова Р.Г.

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ
КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....26

Барцаева Е.В., Рябова Н.В.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ГОТОВНОСТИ К СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ.....29

Берсенева М.А., Тимохина Т.В.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ.....33

Бронгулеева Е.Ю.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ
В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....36

Бурцева К.А., Нестеренко О.Б.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОРГАНИЧЕСКИМ ПОРАЖЕНИЕМ МОЗГА.....41

Бутырская О.С., Тимохина Т.В.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИИ.....45

<i>Васильевых Е.С., Тимохина Т.В.</i> ОСВОЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ И СПОСОБОВ ИХ РЕЧЕВОГО ВЫРАЖЕНИЯ В МЛАДШЕЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	48
<i>Вильцева В.В., Дерюга М.В., Мамонтова Е.С., Лучкина П.К.</i> ВКЛЮЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ.....	50
<i>Дмитриева О.В., Колычева Г.Ю.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ВОСПИТАНИЮ НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	56
<i>Еремина Ю.С., Апрышкина И.В.</i> РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ С ТНР ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....	59
<i>Земцова Е.С., Хмелькова Е.В.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	66
<i>Иванова Е.С., Терентьева Н.П.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	73
<i>Ильюшкина Н.С., Тимохина Т.В.</i> РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	77
<i>Илюшина И.В., Рогова Е.В., Зозуленко И.В.</i> МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	80
<i>Косматенко Т.А.</i> ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ДЕТЕЙ В НОРМЕ.....	84
<i>Ладыгина Е.В., Шешукова Н.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	87
<i>Медведева В.А., Калинина И.Г.</i> РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ.....	92
<i>Митина А.Н.</i> ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	95

Митина О.Н. ОСОБЕННОСТИ УСПЕШНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ В ДОУ.....	100
Пилюгина Н.А., Тимохина Т.В. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ПОСРЕДСТВОМ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	103
Пустовалова О.П., Белякова Е.Ю., Рощина А.А. Куманяева Е.А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ПРОВЕДЕНИИ ПРАЗДНИКОВ И РАЗВЛЕЧЕНИЙ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ И ИХ РОДИТЕЛЯМИ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	106
Салимова А.А., Еремина Ю.С. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	110
Самарина Э.В., Анашкина И.Е., Щербакова М.А. СЕМЕЙНО-ЦЕНТРИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ДЕФИЦИТОМ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ «ПРАКСИС» В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	115
Серова В.М., Тимохина Т.В. ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	119
Сидорова Ю.Н., Тимохина Т.В. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ПРИМЕРЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР.....	122
Сираева А.Р., Терентьева Н.П. ФОРМИРОВАНИЕ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	125
Солдатов Д.В., Скоркина К.А. ИНКЛЮЗИЯ – НОУ-ХАУ ИЛИ KNOW HOW?.....	130
Трифопова С.В., Измайлова Р.Г. СЛОВАРНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ.....	134
Харитонова Л.Н., Тимохина Т.В. РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	137

Шеванова Е.Н., Тимохина Т.В. ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ ФОРМ И СРЕДСТВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	140

Шишенина М.М., Тимохина Т.В. ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ МЛАДШЕЙ ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ГЕОМЕТРИЧЕСКИМИ ФИГУРАМИ.....	143

Шульгина Ю.А., Каретникова С.М. РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНОЙ ПЕСОЧНИЦЫ.....	145

Шумилова Т.В. ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР.....	152

РАЗДЕЛ III. ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гревцова Е.А., Забрамная С.Д. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТМНР.....	156

Гусева Е.Е., Супрун Е.Д., Тищенко Т.А., Кузьмина О.С. ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ НОРМАТИВНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ (6, 9-11 КЛАССЫ) К ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	160

Денисенкова Е.Н., Павлова И.А., Самулеенкова Н.В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КИНЕЗИОЛОГИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ПРИ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ.....	167

Замахова В.В., Самофал Р.А. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ.....	170

Котегова Т.А. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ДЦП ГЕОГРАФИИ И БИОЛОГИИ.....	172

Котовщикова В.А., Кулямина Ю.В., Мастерских К.А., Равве А.Д. ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ, ИНТЕГРИРОВАННЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ ОБЩЕГО ТИПА, СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ.....	176

Лукасишина Т.Н. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА.....	180

Марнова П.Г., Калинина И.Г. СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ	

В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	185
<i>Мельник Е.В., Могилевская В.Ю.</i>	
РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОНР СРЕДСТВАМИ ЭЛЕМЕНТОВ МУЗЫКОТЕРАПИИ.....	188
<i>Милованова Ю.И., Тимохина Т.В.</i>	
ГРУППОВЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	191
<i>Митина М.С., Романова Г.А.</i>	
СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ.....	193
<i>Рыбальченко Л.А.</i>	
МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ...	198
<i>Рябова М.А., Хмелькова Е.В.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....	202
<i>Солдатов Д.В., Карябина А.А.</i>	
О ДЕТЯХ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	206
<i>Соснова О.Н.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ РЕСУРСОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДОВ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	211
<i>Стебляк Е.А., Ерышева А.А.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ СПОСОБНОСТИ К ПОНИМАНИЮ ОБМАНА В СИТУАЦИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	215
<i>Фёдорова Г.И.</i>	
ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	219
<i>Чичикина М.А., Данилова А.М.</i>	
ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ СОЦИАЛЬНОМ МИРЕ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	222
<i>Шилова И.М.</i>	
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ ЗАДАНИЙ.....	228
<i>Ялаева Э.С.</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ПАРЦИАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ РЕГУЛЯТОРНОГО	

КОМПОНЕНТА ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	232

<i>Янковская Н.Н.</i> ТАЛАНТ ОГРАНИЧЕНИЙ НЕ ИМЕЕТ.....	235

РАЗДЕЛ IV. ИНКЛЮЗИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Истомина Н.Ю., Кунина Н.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	239

<i>Кадыкова С.А., Орешкина Н.Н.</i> КИНОТЕРАПИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	243

<i>Кузьмина О.С.</i> СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	248

<i>Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	250

<i>Могилевская В.Ю.</i> ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И САМОКОНТРОЛЬ В ОБЩЕНИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	255

<i>Пименов О.Г., Гордейко В.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	259

<i>Полетова Я.А., Романова Г.А.</i> ДИСТАНТ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ: ЗА И ПРОТИВ...263	

РАЗДЕЛ V. ИНКЛЮЗИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Григорьева А.Ю.</i> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ИНКЛЮЗИВНОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	267

<i>Жученко О.Г.</i>	

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В МАУ ДО «НАРОДНЫЕ РЕМЕСЛА»	270
<i>Кучерюк С.Н., Плешко А.И., Пеняева В.А.</i> ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	273
<i>Любезнова Л.В.</i> ТЕХНОЛОГИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....	276
<i>Штанько И.В.</i> ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	281
РАЗДЕЛ VI. КАДРОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИИ	
<i>Артемьева В.Д.</i> КОПИНГ-СТРАТЕГИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	286
<i>Варгусова А.А., Ильвес А.Е., Сарпова Д.В., Старкова А.Д., Толмачева А.В.</i> ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	290
<i>Вундер И.С., Дукарт Я.В., Минакова К.Ю.</i> СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ (НА ПРИМЕРЕ САЙТА «#ВМЕСТЕСПЕДАГОГОМ»).....	294
<i>Киселева А.О., Измайлова Р.Г.</i> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	297
<i>Климович Е.В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА.....	НЕТ
<i>Маевская Н.В., Мячина Е.К.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ЛОГОПЕДОВ, РАБОТАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ МОДЕЛИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ЗАИКАЮЩИМСЯ РЕБЕНКОМ.....	300
<i>Муллер О.Ю.</i>	

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	305

РАЗДЕЛ VII. ТЮТОРСТВО В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Андреева В.А., Никандрова Т.С.</i> ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ РЕСУРСНОГО КЛАСА.....	309

<i>Кузьмич М.О., Фурсенко А.В., Никитина К.А., Кузьмина О.С.</i> ОСОБЕННОСТИ ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	313

<i>Курдюкова А.К., Тимохина Т.В.</i> ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	317

<i>Чокля С.П., Карчевская Н.М.</i> ТЮТОР В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	320

РАЗДЕЛ VIII. ИССЛЕДОВАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Берсенева А.В., Калинина И.Г.</i> ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	328

<i>Вуниш В.А., Осипенко Е.С., Сон К.С., Кузьмина О.С.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ДОСТУПНОСТИ ТРАНСПОРТА.....	331

<i>Горохова М.С., Никандрова Т.С.</i> НЕКОТОРЫЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....	337

<i>Гревцева И.П., Новикова В.Н., Тараканова Т.А., Телешевская А.А.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	341

<i>Клабукова Ю.В., Сунцова А.С.</i> ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРАХ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....	346

<i>Максимова Г.В., Шейнова Т.Г.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАЛЬЧИКОВЫХ ИГР В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	352

<i>Никонова А.В., Данилова А.М.</i> К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ АФФЕКТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	355

Сидоренко О.В. ИНКЛЮЗИВНАЯ ПЛОЩАДКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	359
Стебляк Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПОСОБНОСТИ К ОСМЫСЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ: СОДЕРЖАНИЕ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ.....	362
Стойанова Л.Д. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ: ШАГИ РЕАЛИЗАЦИИ.....	368
Терехова А.В., Мирон А.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ.....	371
Тишина О.В., Бигельдина З.А., Кайраганова Р.К. О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН.....	375
Хао Ш., Попадинец С.Д. МОДЕРИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ.....	379
РАЗДЕЛ IX. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	
Багумян И.А., Бодимер А.А., Давлетова Р.Ф., Кондратева А.С. СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ К ВКЛЮЧЕНИЮ РЕБЁНКА С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПЕРВЫЙ КЛАСС.....	382
Дегтярева Т.О., Косыгина Т.И. СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ФОРМ КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	387
Камынина Л.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	391
Клименко И.В. ИЗ ОПЫТА ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ.....	395
Райгородская Ф.П., Ткачева В.В. ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ	

НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ И НАЧАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ У МОЛОДЫХ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ СОПРОВОЖДАЕМОГО ПРОЖИВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....	398

<i>Черноморова А.Ю., Ноздрачева А.А., Решетникова А.М., Корчагина Е.Д.</i> ОНЛАЙН-ВЕБИНАРЫ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ ПО ВОПРОСАМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	405

<i>Четверикова Т.Ю.</i> РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПАТОЛОГИЕЙ СЛУХА ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ИХ ИНТЕРАКЦИЙ СО СЛЫШАЩИМИ СВЕРСТНИКАМИ.....	410

<i>Шадчин И.В.</i> ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА.....	414

РАЗДЕЛ X. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИИ

<i>Испулова С.Н.</i> ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ИНКЛЮЗИВНУЮ СРЕДУ: ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА.....	417

<i>Романова Г.А.</i> ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ОТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ.....	422

<i>Шадричева А.И.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	426

РАЗДЕЛ XI. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

<i>Голубева О.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	429

<i>Миронова Э.С.</i> ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ОВЗ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	434

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Беткер Л.М.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики,

психологии и управления образованием

АУ «Институт развития образования»,

г. Ханты-Мансийск

E-mail: blm@iro86.ru

Аннотация. В статье актуализируется структура и содержание научно-методического обеспечения инклюзивного образования; необходимость совершенствования компетенций педагогических работников в вопросах методического обеспечения инклюзивного образования в соответствии с требованиями реализации федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: научно-методическое обеспечение, инклюзивное образование, федеральные государственные образовательные стандарты, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE IMPLEMENTATION OF THE GEF STUDENTS PEOPLE WITH DISABILITIES

Betker L.M.,

Associate Professor, Department of Pedagogy,

psychology and education management

AI «Institute for the Development of Education»,

candidate of psychological sciences,

Khanty-Mansiysk

E-mail: blm@iro86.ru

Annotation. The article actualizes the content of scientific and methodological support for inclusive education; the need to improve the competencies of teachers in the methodological support of inclusive education with the necessary effective means in the conditions of implementation of federal state educational standards of students with limited health.

Key words: scientific and methodological support, inclusive education, federal state educational standards, students with limited health.

В период перехода на ФГОС обучающихся с ОВЗ актуализируется проблема реализации инклюзивного образования как приоритетного направления государственной политики в сфере образования детей с особыми образовательными потребностями.

При создании соответствующих новым требованиям специальных образовательных условий школьники с особенностями в развитии могут на равных с нормально развивающимися сверстниками полноценно участвовать в учебной деятельности, приобретать социальные навыки и умения. К таким условиям относятся предоставление

ребёнку с ОВЗ пролонгированной коррекционной помощи, ориентированной на удовлетворение его образовательных потребностей; психолого-педагогическое сопровождение детей и иных участников образовательного процесса; создание безбарьерной среды; обеспечение школьников с ОВЗ необходимыми учебными пособиями, дидактическими материалами, специальными техническими средствами.

Несмотря на высокий интерес к проблеме инклюзивного образования, расширения его границ, существуют трудности трансформации образовательной среды, обеспечения доступности и непрерывности образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Это касается, в том числе, организационно-технологической составляющей образовательной среды, адаптации педагогическими работниками школьных программ ориентированных на детей с нормальным психическим развитием к потребностям особых школьников, раскрытию их возможностей [1].

Предотвратить многие трудности при организации инклюзивного образования возможно через совершенствование методического обеспечения в соответствии с требованиями ФГОС обучающихся с ОВЗ, освоение и использование сотрудниками школ инструментов структурирования содержания образования с учетом особенностей психофизиологического развития и особых образовательных потребностей учащихся. Повышается роль трансформации и обновления имеющейся в образовательных организациях системы научного, организационного и методического обеспечения образовательной деятельности.

Общеизвестно, что научно-методическое обеспечение направлено на создание дидактико-методических, учебно-методических и информационно-технологических условий эффективной и качественной реализации образовательной деятельности. В структуре научно-методического обеспечения исследователи выделяют три компонента: дидактико-методический, учебно-методический, информационно-технологический. Кроме того, научно-методическое обеспечение рассматривается как тесно связанные между собой составляющие – процесс и результат организации образовательной деятельности [2].

Методическое обеспечение как процесс означает проектирование основных деталей организации образовательной деятельности. С позиции создания оптимальной системы учебно-методической документации инклюзивного образования, детально она может быть отражена в локальных актах, регламентирующих деятельность образовательной организации в части обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Процессуально-содержательные аспекты методического обеспечения инклюзивного образования в первую очередь касаются разработки и реализации адаптированной основной общеобразовательной программы, индивидуального образовательного маршрута.

Важно, чтобы программная документация была не формальным набором документов, а действенным инструментом повышения результативности образовательной деятельности, в том числе качества коррекционного процесса, отвечающих современным требованиям ФГОС обучающихся с ОВЗ.

В ФГОС обучающихся с ОВЗ определены четкие характеристики, требования к структуре, сроках реализации программы, результатах освоения программы, а также особые условия, необходимые для каждой категории обучающихся с ОВЗ. Основная задача администрации и сотрудников школы – спроектировать образовательную программу таким образом, чтобы она была реализована через изменения в структурировании содержания, специфические методы, приемы работы, способствующие формированию не только академических знаний, но и развитию социальных навыков (жизненных компетенций) категории лиц с ОВЗ.

Что касается вышеуказанных компонентов обеспечения, то для успешного дидактико-методического обеспечения инклюзивного образования необходима ориентировка педагогических работников в идеологии инклюзивного образования,

требованиях к проектированию инклюзивной среды, которая призвана адекватно опосредовать взаимодействие субъектов образовательной деятельности, предоставлять многообразие возможностей личностного развития каждому ребенку.

Учебно-методическое обеспечение инклюзивного образования с ОВЗ необходимо строить с учетом положений ФГОС о необходимости социальной адаптации особых школьников, разнообразия организационных форм образовательной деятельности, принципов и методов организации взаимодействия участников образовательных отношений и др.

Для успешной реализации адаптированных программ каждая образовательная организация должна иметь учебно-методические комплекты, приведенные в действующем федеральном перечне учебников для детей с различными нарушениями в развитии.

Использование в практике инклюзивного образования учебных пособий для обучающихся с ОВЗ позволит педагогам самостоятельно адаптировать предметное содержание различных образовательных областей, дифференцировать задания по степени сложности содержания материала, использовать технологии коррекционно-развивающего обучения для формирования развивающей среды, компенсации недостатков психического развития. Сотрудники образовательных организаций при необходимости должны подбирать дополнительную учебную литературу, индивидуально подходить к выбору заданий и упражнений, адаптировать учебный материал с учетом уровня психофизического развития, особых образовательных потребностей учащихся.

Для успешного информационно-технологического обеспечения инклюзивного образования электронные образовательные ресурсы должны отвечать требованиям ФГОС, а образовательный контент, его структура и содержимое соответствовать индивидуальным психофизиологическим особенностям детей с нарушениями в развитии.

Существуют риски отрыва используемых педагогами дидактических, информационных средств от методологии инклюзивного образования, целей, задач, принципов реализуемых адаптированных образовательных программ, затруднено понимание педагогами специфики дефектологических основ обучения детей с особенностями в развитии. Поэтому при повышении квалификации педагогов обязательно должно быть предусмотрено знакомство их с методами и технологиями адаптации учебных программ, освоение и использование сотрудниками школы информационных технологий специального образования.

Системность и непрерывность научно-методического обеспечения инклюзивного образования возможна через совершенствование школьной системы методической работы, находящуюся сегодня на начальном этапе становления, в части сотрудничества и координации деятельности педагогов и специалистов сопровождения по разработке документации, подбору методических инструментов оказания комплексной помощи особым детям.

Список литературы:

1. Беткер, Л.М. Организационно-педагогические аспекты инклюзивного образования в условиях введения ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Л.М. Беткер // Образование Югории: сетевой научно-методический журнал. Выпуск №3/41/2016. – С.3-12.
2. Сопин, В.И. Научно-организационное и научно-методическое обеспечение дополнительного профессионального образования / В.И. Сопин // Человек и образование. Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2014. - №4 (41). – С. 43-48.

РОЛЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ СПЕЦИАЛЬНОЙ И ИНКЛЮЗИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Гомзякова Н.Ю.,

кандидат педагогических наук, доцент

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

E-mail: Natalia_g@list.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу роли междисциплинарного подхода в специальной и инклюзивной педагогике, который выступает важным принципом организации эффективной коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, междисциплинарность в специальной и инклюзивной педагогике.

THE ROLE OF AN INTERDISCIPLINARY APPROACH IN THE IMPLEMENTATION OF TASKS SPECIAL AND INCLUSIVE PEDAGOGY

Gomzyakova N.Y.,

candidate of pedagogical Sciences,

associate Professor Moscow city pedagogical university,

Moscow

E-mail: Natalia_g@list.ru

Annotation. The article analyzes the role of an interdisciplinary approach in special and inclusive pedagogy, which is an important principle of organizing effective correctional and pedagogical work with children with special educational needs.

Key words: interdisciplinary approach the interdisciplinary approach in special and inclusive pedagogy.

Междисциплинарный подход к организации коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, является важным условием эффективности деятельности, осуществляемой специалистами образовательной организации. Значимость такого подхода обусловлена интегративной сущностью самого нарушенного развития, которая затрагивает биологические, когнитивные, поведенческие и иные процессы. В связи с этим логично, что и подход к преодолению нарушений в развитии должен носить соответствующий междисциплинарный характер, предполагающий участие в реабилитационной работе с детьми, имеющими нарушенное развитие, педагогов, медиков, психологов, специалистов социальных служб и др. Таким образом, междисциплинарность выступает важным условием эффективной работы с детьми как в условиях специального образования, так и при реализации задач инклюзивной педагогики.

Междисциплинарный подход – это правило или принцип организации научного знания, способ расширения научного мировоззрения, в основе которого лежит синергетическое взаимодействие различных научных дисциплин, обеспечивающее разностороннее, системное изучение исследуемого объекта, процесса, феномена. В условиях оказания помощи детям с нарушенным развитием междисциплинарность реализуется, прежде всего, на уровне проведения с ними оказания необходимой разнопрофильной работы (педагогической, психологической, социальной, медицинской

направленности) и реализации коллегиального взаимодействия специалистов (например, в условиях психолого-педагогического консилиума), а также применения междисциплинарных знаний для решения коррекционно-педагогических задач.

Ключевые задачи специальной и инклюзивной педагогики – создание условий и осуществление полноценной подготовки детей к самостоятельной взрослой жизни на качественном уровне. Их успешная реализация невозможна без реализации принципа междисциплинарности. Данное положение обусловлено тем, что междисциплинарный подход:

- способствует повышению эффективности работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности;
- позволяет подходить к решению проблем обучения, воспитания и развития детей с позиций целостности, комплексности и системности;
- способствует лучшему пониманию каждым из специалистов сущности проблем и особенностей развития, имеющихся у ребенка, характеризующихся интегративностью;
- соответствует характеру проблем, имеющихся у детей с нарушенным развитием и, в связи с этим, позволяет полноценно проработать все линии развития ребенка;
- способствует обогащению учебно-познавательного опыта, приобретаемого детьми.

В условиях реализации задач инклюзивной педагогики междисциплинарный подход приобретает еще одно значение: создает дополнительные условия педагогам для организации на более качественном и полноценном уровне учебного процесса с учетом особых образовательных потребностей детей за счет взаимодействия со специалистами, имеющими профильное дефектологическое образование (например, со специальным психологом или учителем-дефектологом).

Следует отметить, что междисциплинарный подход в условиях системы помощи детям с особыми образовательными потребностями прошел длительный путь развития, который не окончен, продолжается на данном этапе, оказывая при этом влияние на трансформации, происходящие в психолого-педагогической сфере.

Междисциплинарность способствовала возникновению новых отраслей научного знания и, в частности, специальной педагогики, которая постепенно формировалась внутри педагогической науки как ее отрасль. При этом, ход ее формирования и развития был сопряжен с протеканием разного рода процессов, также носящих междисциплинарный характер.

Особой тенденцией явилось возникновение «лечебной педагогики» – самостоятельной отрасли общей педагогики, которая опирается на знания из области медицины, педиатрии при изучении и обучении детей. Лечебная педагогика – лечебно-педагогическая система, в которой на основе междисциплинарных связей предлагалось новое педагогическое знание для нужд детей. Была распространена в Европе и дореволюционной России. На междисциплинарной основе постепенно осуществлялось формирование системного подхода.

В качестве особого этапа можно отметить возникновение педологии – науки о детях, ориентированной на изучение ребенка в целом, во взаимосвязи и взаимодействии всех психических, физических проявлений ребенка под влиянием биологических и социальных факторов. Несмотря на неудачные итоги деятельности данного научного направления, эта наука дала много положительных импульсов для развития интегративного компонента в системе помощи детям с нарушениями развития.

В России в начале XX века формируется дефектология – наука о психофизических особенностях развития детей с физическими и психическими недостатками, закономерностях их воспитания, образования, обучения. Дефектология обеспечивала междисциплинарный подход в изучении первичных и вторичных дефектов детского развития и нахождении способов их коррекции и компенсации.

Медицина, специальная педагогика, специальная психология берут на себя коллективную ответственность за развитие ребенка с ОВЗ. Педиатр и психиатр Г. Аспергер (1952) пишет об органической целостности специальной педагогической помощи: все специалисты в своей деятельности должны составлять единую команду.

В 80-е годы XX века происходит оформление категории «образование», включающее все его виды, формы, в том числе, специальное образование. В 90-е годы специальная педагогика принимает на себя системообразующую функцию дефектологии. Междисциплинарные связи усиливаются, преодолевается их однолинейность, формируется полифундаментальность.

Междисциплинарность находит свое отражение и в системе подготовки педагогических кадров. В России вопрос об открытии курсов подготовки учителей для специальных школ впервые был поставлен на втором Съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (1895–1896). Согласно разработанным документам в программе подготовки учителя вспомогательной школы должны были присутствовать дисциплины медицинской, психологической и педагогической областей. В 1918-1921 гг. прозвучала идея о необходимости осуществления междисциплинарного подхода в подготовке специальных педагогов.

Среди перечня компетенций междисциплинарного характера, формируемых у современных будущих специалистов, отмечается умение анализировать результаты комплексного медико-психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья на основе использования классификаций нарушенного развития, способность к реализации дефектологических, педагогических, психологических, лингвистических, медико-биологических знаний для постановки и решения исследовательских задач в профессиональной деятельности и другие.

На современном этапе реализацию междисциплинарного подхода мы наблюдаем в теории и практике специальной педагогики, в системе подготовки педагогов. В условиях развития инклюзивных процессов роль междисциплинарного подхода усиливается в контексте общей педагогики. При этом, если специальным образованием накоплен обширный опыт командной работы на стыке и при пересечении различных отраслей знаний, то перед специалистами массового образования стоит актуальная задача включения в коллегиальную междисциплинарную работу с целью оказания эффективной помощи детям, имеющим образовательные потребности.

В условиях функционирования современной системы образования процесс реализации междисциплинарного подхода сталкивается с разнонаправленными тенденциями, ориентированными как на расширение междисциплинарности, так и на ее определенное сдерживание. Следует отметить, что междисциплинарный подход, значимость которого безусловна, должен быть доступен для реализации при решении всего спектра коррекционно-педагогических задач. Такой подход может быть реализован при соблюдении ключевых условий: организации межведомственного взаимодействия на уровне систем образования, здравоохранения и др., организации научно-исследовательских разработок, направленных на определение эффективных практик, теоретическое обоснование различных междисциплинарных моделей, а также формирования у разнопрофильных специалистов соответствующих профессиональных компетенций, позволяющим им успешно работать в составе междисциплинарной команды специалистов.

Список литературы:

1. Специальная педагогика: в 3 т. /под ред. Н.М. Назаровой. – Т. 1. История специальной педагогики / Н.М. Назарова, Г.Н. Пенин. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
2. Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и психологии // Материалы IX Международного теоретико-методологического семинара / Сост. Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, В.В. Мануйлова, В.В. Тюрина. – М.: МГПУ, 2017. – 288 с.

3. Назарова, Н.М. Междисциплинарный подход в специальной педагогике: история вопроса / Н.М. Назарова // Материалы IX Международного теоретико-методологического семинара «Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и психологии». – М.: МГПУ, 2017. – С. 10-17.

4. Яковлева, И.М. Междисциплинарный подход к содержанию подготовки специальных педагогов: исторический аспект и современность / И.М. Яковлева // Материалы IX Международного теоретико-методологического семинара «Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и психологии». – М.: МГПУ, 2017. – С. 83-90.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИИ

Лиознова Е.В.,

профессор БПА, кандидат психологических наук, методист
Информационно-методический центр Выборгского района,
Санкт-Петербург

E-mail: toana@yandex.ru

Аннотация. В работе рассмотрено современное понимание методологии в ее отношении к инклюзивному процессу. Системно представлены способы организации деятельности, необходимые для эффективного осуществления разнонаправленной инклюзии. Виды деятельности распределены по трем критериям: субъектно-объектному, временному и содержательному. Приведены примеры конкретных действий, важных для разных этапов реализации инклюзии. Подчеркнуто значение личностных особенностей участников для инклюзивного образовательного процесса.

Ключевые слова: методологические проблемы, инклюзия в образовании, систематизация деятельности при инклюзии.

METHODOLOGICAL PROBLEMS OF INCLUSION

Lioznova E.V.,

BPA professor, candidate of psychological sciences, methodologist
Information and methodological center of the Vyborg district,
St. Petersburg

E-mail: toana@yandex.ru

Annotation. The paper considers a modern understanding of the methodology in its relation to the inclusive process. Systematically presented are methods of organizing activities necessary for the effective implementation of multidirectional inclusion. Activities are divided by three criteria: subject-object, temporary and substantial. Examples of specific actions that are important for different stages of the implementation of inclusion are given. The importance of personal characteristics of participants for an inclusive educational process is emphasized.

Key words: methodological problems, inclusion in education, systematization of activities with inclusion.

Генеральный директор ЮНЕСКО отмечал, что «осуществление права на образование является основой для создания подлинного инклюзивного общества, где люди учатся вместе и участвуют в равной степени в его жизни» [3, 4].

В этом высказывании подчеркивается роль адекватной образовательной системы, как основы подлинно демократического общественного строя.

«Инклюзивное образование – форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностях, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. При этом для инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) создаются специальные условия: перепланировка учебных помещений, новые методики обучения, адаптированный учебный план, изменённые методы оценки и другие. Инклюзию следует отличать от интеграции, при которой

инвалиды, люди с ОВЗ или особыми образовательными потребностями обучаются в обычных учебных заведениях и адаптируются к системе образования, которая остаётся неизменной» [2].

Хотя основная идея инклюзии – предоставление качественного образования для всех, в определении инклюзии выделяется преимущественная целевая аудитория этого процесса – люди с ОВЗ и особыми образовательными потребностями.

«Особые образовательные потребности – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения» [10]. Однако «дети, имеющие особые образовательные потребности» – это не только те, кто страдает от психических и физических нарушений, но также и те, для кого «необходимость в специальном образовании возникает под влиянием каких-либо социокультурных факторов» [10]. Иными словами, потребность в изменении условий образования возникает не только у детей с ОВЗ, что расширяет круг адресатов инклюзии.

В подходе ООН к этому процессу подчеркивается, что «...качественное образование является <...> инклюзивным образованием, поскольку оно направлено на обеспечение всестороннего участия всех учащихся, независимо от их пола, экономического и социального положения, этнического происхождения или их расы, географического положения, особых потребностей в профессиональном обучении, возраста и религии» [3, 3].

Проблемы, возникающие в связи с реализацией этой идеи, будут различаться для разных стран, в зависимости от актуальной для них системы образования. Так для России в настоящее время мало актуально отсутствие базового образования для людей разного пола, возраста, положения и происхождения. Но в нашей стране «исключение особенно остро проявляется у лиц с инвалидностью» [3, 4], чем и обусловлено выделение целевой группы из детей с ОВЗ, и для учащихся с «особыми потребностями в профессиональном обучении», к которым, в частности, можно отнести одаренных учащихся. Это прописано и в ФГОС, который «четко закрепляет необходимость индивидуализации образовательного процесса. Педагог должен обеспечивать успешность как детей с ОВЗ, так и детей, обладающих особыми способностями – одаренных» [1].

То есть основными субъектами, на которые направлено инклюзивное образование в России, являются дети с физическими и ментальными особенностями, а также одаренные дети. Понятно, что необходимые условия для образования разных групп детей будут существенно различаться [4, 7]. Однако можно выделить общее в реализации такой разнонаправленной инклюзии, единый методологический подход к проблеме.

Под методологией понимается «учение об организации деятельности» [9]. Уникальность каждого ребенка, инклюзию которого мы осуществляем, делает этот процесс творческим, продуктивным, а «в случае продуктивной деятельности и возникает необходимость ее организации, то есть возникает необходимость применения методологии». Организация – это «совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого» [9].

Если представить процесс инклюзии как систему, в ней можно выделить ряд действий, необходимых для достижения эффективности, вне зависимости от того, с какой группой учащихся мы имеем дело.

Эти действия можно разделить по субъектно-объектному, временному и содержательному критериям.

По субъектно-объектному критерию выделяются действия, осуществляемые в отношении разных составляющих образовательного процесса:

- 1) педагогов, реализующих инклюзию;
- 2) их профессионального окружения (руководства и коллег);
- 3) ребенка, в отношении которого осуществляется инклюзивный процесс;
- 4) его близких;

- 5) одноклассников (в школе) или одnogруппников (в детском саду);
- 6) родителей класса или группы;
- 7) объектов инфраструктуры образовательного учреждения;
- 8) материально-технического обеспечения образовательного процесса.

В отношении каждого из этих субъектов (и объектов) необходимо осуществлять определенные организационные действия в связи с их влиянием на успешность инклюзивного процесса.

Рассмотрим организацию деятельности с точки зрения временного критерия. «Завершенность цикла деятельности определяется тремя фазами:

- фаза проектирования, результатом которой является построенная модель создаваемой системы и план ее реализации;
- технологическая фаза, результатом которой является реализация системы;
- рефлексивная фаза, результатом которой является оценка реализованной системы и определение необходимости либо ее дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового проекта» [9].

В связи с этим можно выделить:

А) на фазе проектирования – действия по диагностике, профилактике и, при необходимости, коррекции различных компонентов системы;

Б) на технологической фазе – действия, реализуемые в процессе инклюзивной образовательной деятельности, включающие обучение, воспитание, и обслуживающие их - диагностику, профилактику, коррекцию;

В) на рефлексивной фазе – действия по диагностике и анализу результатов инклюзии.

Поскольку при инклюзии субъектные компоненты системы крайне сложны (психология ребенка, его семейная система, психологические характеристики педагога, особенности группы его коллег и руководителей, специфика группы одноклассников/одnogруппников и их родителей) построенная на фазе проектирования модель процесса требует своей доработки на технологической фазе.

По содержательному критерию можно выделить действия, направленные:

- на диагностику, как объективизацию состояния значимых компонентов инклюзивной системы;

- на профилактику, как деятельность, уменьшающую вероятность наступления нежелательных последствий;

- на коррекцию, как изменение параметров системы в соответствии с требованиями инклюзивного процесса;

- на обучение, как передачу знаний и формирование умений, навыков и компетенций;

- на воспитание, как целенаправленное формирование личностных качеств, в частности, установок типичного поведения.

Перечислим конкретные действия, необходимые для реализации инклюзии, в соответствии с рассмотренными критериями, вне зависимости от того, к какой категории относится реальный ребенок.

А. На первоначальном этапе (проектирования) необходимо провести ряд диагностических и профилактических процедур.

1. Нужно подобрать (разработать) методы диагностики особых познавательных потребностей ребенка, в отношении которого осуществляется инклюзия. Важны также методы выявления его дефицитарных (обуславливающих необходимость инклюзии) и сильных (компенсаторных) сторон физического и психофизиологического развития. Именно такой портрет ребенка необходим для планирования работы с ним. Эта информация должна содержать не только данные о его физических, физиологических особенностях, социальной ситуации развития, характеристиках его познавательной и эмоционально-волевой сферы, но и, что особенно важно, специфику его личностных и

коммуникативных свойств, привычках, поведенческих стереотипах. Именно последняя группа качеств в значительной степени определяет психологическую атмосферу, в которой реализуется инклюзивный процесс.

Для получения информации необходимо анализировать медицинские документы ребенка, данные анамнеза, бесед со значимыми взрослыми, результаты физических и психологических тестов, а также данные наблюдений за ним в ходе предыдущих этапов деятельности и общения.

2. На первоначальном этапе нужно подобрать (или разработать) методы диагностики характеристик педагога, которому будет предложено осуществлять инклюзию. И здесь речь идет не столько о диагностике его профессиональных знаний об обучении особых детей (это каждый раз требует новых подходов, которые, при достаточной мотивации и современном обилии информации, педагог сможет разработать самостоятельно), сколько о его личностных особенностях: толерантности, гибкости, стрессоустойчивости, мотивированности, уважении к разнообразию людей, интернальности (принятии на себя ответственности за образовательный процесс) [5] и т. п. Успешный подбор педагога является важным профилактическим компонентом удачного инклюзивного процесса.

3. Важной профилактической мерой является разработка и внедрение комплексных методов подготовки преподавателей к инклюзивному процессу, которые включают, как расширение круга методических приемов при работе с существенно неоднородной группой, так и проработку личностных качеств и опасений педагога, берущегося за такую работу.

4. Для успешной инклюзии важна диагностика отношения к ней педагогического коллектива и руководства образовательного учреждения. Если коллеги и руководитель будут относиться к этому осложнённому преподаванию с уважением, педагог сможет получить серьезную поддержку при реализации инклюзии. Если инклюзия вводится «по приказу», окружающие могут подсознательно тормозить педагога. В связи с этим важным профилактическим шагом является мотивирование коллег и администрации образовательного учреждения на вступление в инклюзивный процесс.

5. Если инклюзия осуществляется в отношении подростка, полезно диагностировать отношение к этому вопросу и личностные установки (на толерантность, взаимопомощь и др.) будущих одноклассников ученика, поскольку они во многом влияют на психологический климат в классе.

Если речь идет о начальной школе или дошкольном учреждении, то в качестве объектов такой диагностики выбираются родители одноклассников/одногогруппников, поскольку именно их отношение будет транслироваться через детей.

6. Также на подготовительном этапе необходимо провести анализ объектов инфраструктуры учреждения и материально-технической базы образовательного процесса (например, для детей с дефектами локомоторной системы потребуются пандусы, детям с синдромом СДВГ могут помочь, например, ножные педали для вращения на уроке, а аутичным детям – гамак).

Б. На второй – технологической - фазе процесса важно реализовывать весь комплекс содержательных действий: обучение, воспитание, профилактику, коррекцию, периодическую диагностику.

Для этого необходимо следующее:

1. Реализовать коррекцию образовательного процесса педагога в соответствии с выявленными особенностями ученика, в отношении которого осуществляется инклюзия. Важно также оказывать такому ребенку психологическую поддержку, направленную на совладание со своим отличием от окружающих.

2. Скорректировать систему оценки деятельности педагога, поскольку существующая оценка эффективности ориентирована, в первую очередь, на результаты выполнения срезовых проверочных работ по предметам и успешность участия группы во

внеклассных мероприятиях. Такой подход не учитывает возможности и мотивацию детей с особыми образовательными потребностями и зачастую, когда речь идет о детях с ОВЗ, делает их «препятствием» в достижении целей образовательного учреждения по созданию наилучшего имиджа.

В этой связи целесообразно также реализовать способы мотивации всего педагогического коллектива и его руководства на реализацию инклюзивного процесса.

3. Учитывая, что инклюзия – это особый вид помогающей работы, необходимо осуществлять профилактику (и, если нужно, коррекцию) эмоционального выгорания педагога.

4. При необходимости важно проводить воспитательную работу с детским коллективом, который во многом определяет психологический климат, формирующий учеников.

5. Поскольку «дети развиваются из точки покоя», необходимо уделять внимание коррекции негативного, тревожного отношения к наличию в классе особого ребенка, как в отношении его собственной семьи, так и в отношении родителей класса/группы [6].

В. На завершающей – рефлексивной - фазе должны быть разработаны и внедрены методы диагностики успешности инклюзивного процесса.

При этом важно помнить, что эта успешность зависит от целей инклюзии, и, как правило, далеко не исчерпывается усвоенными ребенком знаниями и умениями. Фокус этих целей может быть в значительной степени смещен в сторону психологического благополучия, психического здоровья, адаптированности ребенка, его готовности к следующей ступени развития, снижения тревожности у членов его семьи [8].

Поскольку инклюзивный процесс способен оказать позитивное влияние не только на «особого» ребенка, но и на весь детский коллектив, результаты диагностики этого влияния также необходимо учитывать при определении успешности.

Важной составной частью рефлексивного этапа является анализ опыта, приобретенного как непосредственно педагогом, реализующим инклюзию, так и всем педагогическим коллективом образовательного учреждения.

И вне зависимости от того, насколько успешно педагог справился со стоявшей перед ним трудной педагогической задачей, он, безусловно, заслуживает благодарности за стремление вкладывать свой труд в решения нестандартных проблем, за стремление к профессиональному росту.

Таким образом, можно отметить, что обеспечивающий подлинную демократизацию инклюзивный образовательный процесс (несмотря на существенную неоднородность субъектов, на которую он направлен) может быть описан с единых методологических позиций, также, как пронизан общей идеей и системой принципов [8]. В ходе этого процесса акцент следует делать не столько на успешности непосредственного обучения «особого» ребенка, сколько на решении воспитательных и развивающих задач в отношении всех участников образовательного инклюзивного процесса.

Список литературы:

1. Абдуллина, Г.Г. Инклюзивное образование. Работа с одаренными детьми / Г.Г. Абдуллина // URL: <https://mega-talant.com/biblioteka/inklyuzivnoe-obrazovanie-rabota-s-odarennymi-detmi-82735.html> (Дата обращения: 24.05.2020).
2. Инклюзивное образование // Википедия URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (Дата обращения: 25.05.2020).
3. Инклюзивное образование: путь в будущее // Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры: международная конференция по образованию. 48-ая сессия, Женева 25-28 ноября 2008 года. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Russian_.pdf (Дата обращения: 26.05.2020).

4. Лиознова, Е.В. Типы детей с особыми потребностями и принципы их психологического сопровождения в ОУ / Е.В. Лиознова // Инклюзивное образование: теория и практика». Сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. О. Ю. Бухаренкова. – Орехово-Зуево, 2016. – С. 623-631.
5. Лиознова, Е.В. Инклюзия как вызов коммуникативной зрелости профессионала // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. – Орехово-Зуево: Ред.-изд. отдел ГГТУ, 2017. – С. 505-514.
6. Лиознова, Е.В. Система психологического сопровождения инклюзии в ДОУ / Е.В. Лиознова // Инклюзивное образование: теория и практика / Сб. материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием // Отв. ред. О.С. Мишина и др. – Орехово-Зуево: Ред.-изд. отдел ГГТУ, 2018. – С. 128-133.
7. Лиознова, Е. В. Психологическая помощь при инклюзии детей с двигательными нарушениями / Е.В. Лиознова // Детский церебральный паралич и другие нарушения движения у детей: VIII междисциплинарный научно-практический конгресс с международным участием. – URL: <http://npcdp.ru/files/science/sbornik-teziso-2018.pdf> (Дата обращения: 25.05.2020).
8. Лиознова, Е.В. Психологическая трактовка целей и принципов инклюзии // Инклюзивное образование: теория и практика / Е.В. Лиознова // Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции // отв. ред. О.С. Мишина и др. – Орехово-Зуево: Редакционно-редакторский отдел ГГТУ, 2019. – С. 9-16.
9. Новиков, А.М. Предмет и структура методологии / А.М. Новиков, Д.А. Новиков // Методология [электронный ресурс]. – URL: <http://www.methodolog.ru/method.htm> (Дата обращения: 24.05.2020)
10. Понятие особых образовательных потребностей. //URL: <https://studfile.net/preview/6656832/page:10/> (Дата обращения: 25.05.2020).

РАЗДЕЛ II. ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Алексеева О.В.,

студентка 5 курса

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Измайлова Р.Г.,

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой

теории и методики начального и дошкольного образования

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: kafedra.pedfak@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыта игровая деятельность как средство формирования речевой культуры детей с ограниченными возможностями здоровья и с нормальным развитием в условиях инклюзивной группы дошкольной образовательной организации. Приведены результаты эксперимента, проведенного с 40 обучающимися инклюзивных групп г. Орехово-Зуево Московской области.

Ключевые слова: инклюзивное образование, игровая деятельность, речевая культура, дошкольная образовательная организация.

GAME ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING THE SPEECH CULTURE OF CHILDREN OF AN INCLUSIVE GROUP OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Alekseeva O.V.,

5 year student

GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orekhovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Izmailova R.G.,

candidate of Pedagogical Sciences, head of department

theories and methods of primary and preschool education

GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orekhovo-Zuevo

E-mail: kafedra.pedfak@mail.ru

Annotation. The article discloses game activity as a means of forming a speech culture of children with disabilities and with normal development in an inclusive group of preschool educational organizations. The results of an experiment conducted with 40 students of inclusive groups in the city of Orekhovo-Zuevo, Moscow Region, are presented.

Key words: inclusive education, game activity, speech culture, preschool educational organization.

В социализации личности ребенка дошкольного возраста большое значение имеет игровая деятельность, способствующая формированию устойчивых форм взаимодействия с другими людьми, развитию социальных норм и ценностей.

Большинство ученых, изучающих данный вопрос [4, 1], отмечают, что в формировании речевой культуры общения дошкольников огромное значение принадлежит игровой деятельности. В процессе игры со сверстниками дети учатся построению личностных жизненных планов, анализа действий и средств достижения желаемого результата. Именно посредством игровой деятельности происходит формирование первых этических установок и моральных ценностей, когда дошкольник оценивает свои и чужие поступки.

Эффективная деятельность воспитателя предполагает использование разнообразных приемов формирования у детей умения организовать совместные игры. Проявляя интерес к играм детей и задавая отдельным группкам вопросы, педагог постепенно приучает детей обдумывать тему и содержание игры, договариваться между собой, распределять роли.

Многолетний опыт работы в ДОО и проведенные исследования [1, 2, 3] показали необходимость изучения теоретических и прикладных основ данного вопроса.

С целью исследования возможностей игровой деятельности как средства формирования речевой культуры были исследованы 40 детей инклюзивных групп дошкольных образовательных организаций.

Объектом исследования стало формирование речевой культуры посредством различных видов игровой деятельности. В ходе исследования были изучены возможности использования игровой деятельности как средства формирования речевой культуры общения; определены и выявлены уровни сформированности речевой культуры, проанализированы результаты работы.

Исследование игровой деятельности и формирования речевой культуры посредством ее применения проходило в экспериментальной и контрольной группах в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе проведенного нами эксперимента у большинства исследованных детей дошкольного возраста был выявлен низкий и средний уровень сформированности речевой культуры в обеих группах. В процессе общения многие дети проявляли недостаточную активность, редко проявляли инициативность, не были способны избежать и быстро разрешить конфликтные ситуации, у них отсутствовали устойчивые навыки пользования форм речевого этикета и ведения диалога в целях достижения результата какой-либо общей деятельности. Все это говорило о необходимости проведения целенаправленной педагогической работы с целью повышения уровня сформированности речевой культуры.

Формирующий этап эксперимента был проведен только с детьми экспериментальной группы, в то время как дети контрольной группы занимались по обычной программе.

Для повышения уровня сформированности речевой культуры в группе были созданы следующие центры: «Центр речевого развития»; «Центр игры»; «Центр театра»; «Центр социально-коммуникативного развития». В данных центрах детям предлагалось играть в различные виды игр под руководством воспитателя или выбирая их самостоятельно.

На контрольном этапе в результате применения различных методик подсчитывалась общая сумма баллов, набранных десяти коммуникативным качествам личности, высчитывалась их средняя оценка и определялся уровень сформированности речевой культуры детей инклюзивной группы.

Проблемы, как и на констатирующем этапе эксперимента, в обеих группах возникали достаточно редко. После проведения формирующего этапа многие дети экспериментальной группы перешли на уровень выше, те, кто был на 3-м уровне, перешли на 4-ый, а кто был на 4-ом – на 5-ый уровень. Таким образом, уже 7 детей были отнесены к 5 типу сотрудничества. У них возникло полное сотрудничество и партнерство.

Дети же в контрольной группе остались на прежнем уровне, за исключением трех детей, которые перешли с 3 на 4 уровень, и одного ребенка, который перешел на 5 уровень. Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что, по сравнению с результатом констатирующего этапа эксперимента очень высокий уровень увеличился на 10% от общего числа испытуемых данной группы (с 0 до 2 детей), высокий уровень возрос в два раза (с 4 до 8 детей), количество детей со средними результатами снизилось на 10% (с 11 до 9 детей), низкий уровень уменьшился на 15% (с 4 до 1 ребенка), очень низкий уровень не выявлен (с 1 до 0 детей). В контрольной группе на высоком уровне 5 детей, 11 дошкольников составили средний уровень, низкий уровень выявлен у 3 дошкольников, и 1 ребенок показал очень низкие результаты.

Таким образом, результаты исследования показали, что дети стали лучше взаимодействовать друг с другом, общаться, помогать при необходимости. Проведенная нами работа способствовала формированию речевой культуры у детей дошкольного возраста. Была создана развивающая среда, направленная на формирование речевой культуры, разработан и проведен комплекс сюжетно-ролевых игр, использованы методические приемы, способствующие повышению уровня общения детей. Вследствие этого повысился уровень сформированности речевой культуры, а значит, наша работа была успешной, и первоначальная гипотеза об эффективности использования игровой деятельности в инклюзивных группах ДОО нашла свое подтверждение.

Список литературы:

1. Измайлова, Р.Г. Развитие речи ребенка с использованием пространственного ориентирования / Р.Г. Измайлова, Т.В. Тимохина, Е.Б. Булавкина // Вестник ГГТУ. – 2020. - №1. – С. 18-23.
2. Измайлова, Р.Г. Взаимосвязь интеллектуального и речевого развития детей дошкольного возраста / Р.Г. Измайлова, Т.В. Тимохина, Е.П. Ефимова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч.3 – С. 88-92.
3. Измайлова, Р.Г. Способность к усвоению математической терминологии в дошкольной образовательной организации / Р.Г. Измайлова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2020. - №4. – С. 237-240.
4. Попова, А.Д. Социализация детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / А.Д. Попова // Молодой ученый. – 2015. - №1. – С. 477-479.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Барцаева Е.В.,

старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М.Е. Евсевьева
г. Саранск

E-mail: ezhovkina.elena@mail.ru

Рябова Н.В.,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой специальной
педагогики и медицинских основ дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М.Е. Евсевьева
г. Саранск

E-mail: ryabovanv@bk.ru

Аннотация. В статье раскрыты особенности взаимодействия специалистов в процессе формирования у детей старшего дошкольного возраста готовности к социально-бытовой ориентации в условиях модернизации образования.

Ключевые слова: взаимодействие специалистов, формирование, готовность к социально-бытовой ориентации, старший дошкольный возраст, модернизация образования, инклюзивное образование.

Статья публикуется при поддержке гранта РФФИ по теме «Формирование готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников в организациях дополнительного образования» (19-013-00508\20)

INTERACTION OF SPECIALISTS IN THE PROCESS OF FORMATION OF READINESS FOR SOCIAL ORIENTATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF EDUCATION

Barcaeva E.V.,

senior lecturer departments of special pedagogy and medical foundations of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk

E-mail: ezhovkina.elena@mail.ru

Ryabova N.V.,

doctor of pedagogical Sciences, Professor, head of the
departments of special pedagogy and medical foundations of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk

E-mail: ryabovanv@bk.ru

Annotation. The article reveals the features of interaction of specialists in the process of formation of readiness for social orientation in the conditions of modernization of education in children of senior preschool age.

Key words: interaction of specialists, formation, readiness for social and household orientation, senior preschool age, modernization of education, inclusive education.

Сегодня в условиях российского образования согласно Федеральному закону «Об образовании» (2012) впервые провозглашается инклюзивное образование, которое предоставляет всем категориям обучающимся, равноправие к получению образования; оно учитывает их особые образовательные потребности, а также индивидуальные способности и возможности [2]. Поэтому в данной статье мы остановимся на рассмотрении проблемы взаимодействия специалистов в аспекте инклюзивного образования, предоставляющего равные возможности для различных категорий детей.

На современном этапе особый интерес привлекает проблема социализации, успешность которой зависит от такого её результата, как готовность к социально-бытовой ориентации. Нами дано определение данного понятия, раскрыты его основные структурные компоненты, разработана модель формирования указанной готовности на базе организаций дополнительного образования, а также представлены педагогические условия эффективного функционирования процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации на базе организаций дополнительного образования [1]. В данной статье остановимся на характеристике одного из условий – это взаимодействие субъектов инклюзивного образования (на примере узких специалистов).

Апробация данного условия проходила на базе Центра продленного дня (реализующем дополнительные образовательные услуги) в Мордовском государственном педагогическом институте имени М.Е. Евсевьева. В Центре обучаются дошкольники и младшие школьники, не посещающие дошкольную образовательную организацию (группы кратковременного пребывания) и посещающие (группы комплексного развития). В нем психолого-педагогическое сопровождение детей осуществляют следующие субъекты инклюзивного образования: директор Центра; воспитатели групп продленного дня, которые непосредственно организуют деятельность детей; инструктор по физической культуре; учитель английского языка; учитель информатики; музыкальный руководитель; узкие специалисты, к которым относят, во-первых, учителя-дефектолога, во-вторых, учителя-логопеда, в-третьих, педагога-психолога, в-четвертых, социального педагога; родители.

Деятельность специалистов инклюзивного образования направлена на комплексное решение проблем ребенка. Работа специалистов организована на основе следующих положений:

- осознание достижения общей цели и результата;
- понимание необходимости взаимодействия друг с другом;
- ответственное и уважительное отношение друг к другу;
- равноправное участие всех специалистов;
- четкое распределение обязанностей.

В рамках взаимодействия специалистов в ходе формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников нами осуществлялись следующие направления работы: создание единой команды специалистов; совместное изучение содержания программы дошкольного образования и составление единого плана и стиля работы по образовательным областям программы и различным видам деятельности детей; совместная организация и проведение различных мероприятий: занятий, праздников, развлечений и др.; совместная работа с семьями детей.

Взаимодействие специалистов в ходе формирования у детей указанной выше готовности осуществлялось и реализовывалось: на групповых занятиях, проходящих в рамках ФГОС ДО, которые проводят воспитатели групп; индивидуальных занятиях с узкими специалистами; в ходе режимных моментов; игровых, спортивных и музыкальных занятий; воспитательных мероприятий; кружковой деятельности, реализуемой нами на

разработанных занятиях курса «Социально-бытовая ориентация: Шаг за шагом», а также на занятиях вне Центра, проводимых родителями детей дома.

Схема взаимодействия субъектов инклюзивного образования представлена на рисунке 1.

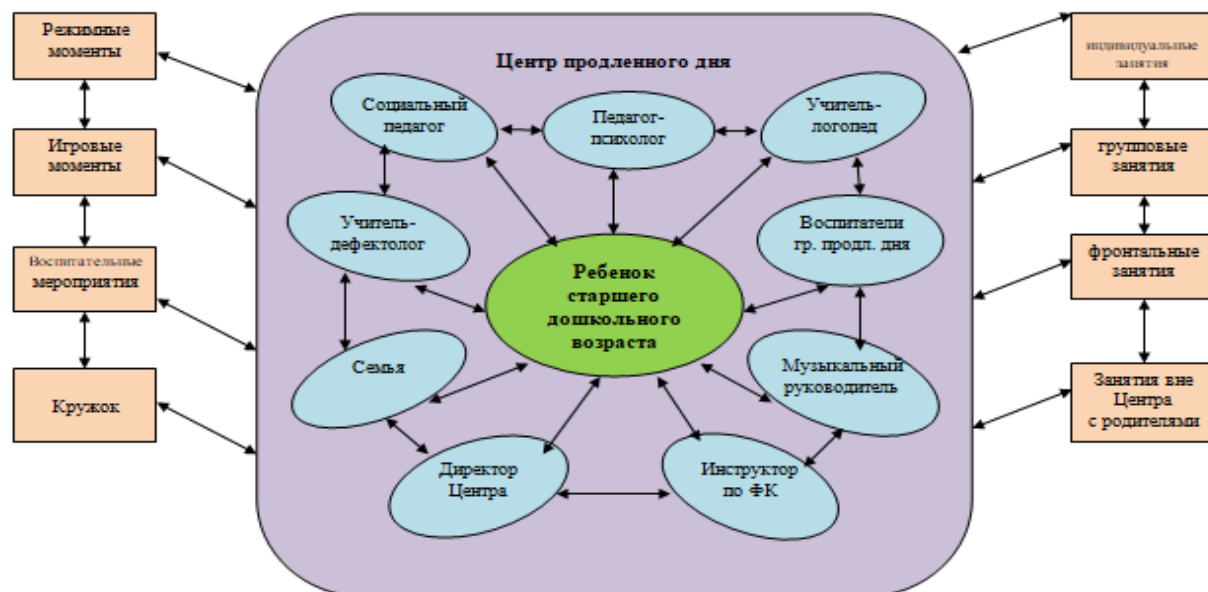


Рисунок 1. – Схема взаимодействия субъектов инклюзивного образования (на примере Центра продленного дня)

С целью формирования готовности к социально-бытовой ориентации было реализовано доверительное взаимодействие: 1) между всеми специалистами; 2) между специалистами и детьми; 3) между специалистами и родителями; 4) между специалистами, детьми и родителями. В рамках данного направления деятельности были проведены этические беседы, творческие вечера, консультации, родительские собрания, различные коммуникативные игры и др.

В рамках разработанной нами программы кружковых занятий взаимодействие специалистов проявлялось в совместном выборе тем и разработке содержания занятий по социально-бытовой ориентировке; определении этапности и последовательности поставленных задач и запланированных занятий; совместном обсуждении и составлении планов фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий по формированию готовности и др. Так, например, специалисты проводили совместные сюжетно-ролевые игры по социально-бытовой ориентировке («Ферма», «Стройка», «Съемочная площадка кинофильма», «Ателье», «Туристическое агентство» и др.).

Специалисты в начале работы разработали замысел использования данных игр как средства формирования готовности к социально-бытовой ориентации интересующей нас категории детей: определили темы игр, наметили сюжеты игр (основные мероприятия, события), нужные роли (персонажей в соответствии с индивидуальными особенностями детей), ведущие и дополнительные роли, прописали ролевые действия (используя игровую атрибутику и др.) и ролевые реплики (монологи, диалоги), игровые атрибуты (реальные предметы, их модели и заместители), необходимые средства и методы, позволяющие обогатить впечатления детей о выбранной теме игры. Каждый специалист преследовал не только общую цель, но и реализовывал специфику своей деятельности (познавательное, личностное, речевое развитие и др.). Успешное формирование указанной готовности у дошкольников с ОВЗ возможно только при тесной взаимосвязи и преемственности в работе всех специалистов и единстве требований, предъявляемым к детям.

Таким образом, взаимодействие специалистов предполагает совместную деятельность по формированию готовности к социально-бытовой ориентации детей. Специалистами разного профиля создается единое образовательное пространство, включающее развивающую, воспитательную, здоровьесберегающую и др. среды, направленное на решение задач социализации детей и обеспечивает комплексный подход в решении проблем ребенка.

Список литературы:

1. Барцаева, Е.В. Условия формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования / Е.В. Барцаева, Н.В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2019. - Т. 10. – №3. – С. 11–16.
2. Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Берсенева М.А.,

студентка 5 курса педагогического факультета
ГООУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево

E-mail: berseneva.mariya@mail.ru

Тимохина Т.В.,

доктор педагогических наук, профессор
кафедры теории и методики начального и дошкольного образования
ГООУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты основные педагогические условия формирования здорового образа жизни, определенного в результате работы с детьми и родителями в условиях инклюзивной группы дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, инклюзивное образование, здоровый образ жизни, дети с ограниченными возможностями здоровья.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE IN AN INCLUSIVE GROUP OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Berseneva M.A.,

5-year student of the Faculty of Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»
Orehovo-Zuevo

E-mail: berseneva.mariya@mail.ru

Timokhina T.V.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Theory and Methods of Primary and Preschool Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orehovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Annotation. The article reveals the basic pedagogical conditions for the formation of a healthy lifestyle, determined as a result of working with children and parents in an inclusive group of preschool educational organizations.

Key words: preschool educational organization, inclusive education, healthy lifestyle, children with disabilities.

Напряженная и нестабильная экологическая ситуация, а также большое количество вредоносных воздействий на протяжении всего онтогенеза, которые диагностируются в настоящее время в нынешнем обществе, обуславливают увеличение количества детей с отклонениями различного уровня.

Нынешняя российская реальность характеризуется разнообразием форм организации образовательных услуг для детей-инвалидов. В Российской системе

образования присутствуют как традиционная система – специальное (коррекционное) образование, также развивается новый подход – интегрированное или инклюзивное образование. Законодательство Российской Федерации, основываясь на международные документы в сфере образования, учитывает, что для детей инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) должен быть реализован принцип равных прав на образование. Данные гарантии закреплены в законодательных актах России: Конституции Российской Федерации, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Законе Российской Федерации «О социальной защите инвалидов» и др.

В проведенном нами теоретическом исследовании основной концепцией служит понятие «здоровый образ жизни». Чтобы определить его сущность и содержание, были сопоставлены толкование понятий «здоровье», «образ жизни» и «здоровый образ жизни» в современной научной литературе. В данном вопросе следует констатировать, что они трактуются неоднозначно, отражая в основном социальное, физическое и душевное благополучие личности.

Образ жизни трактуется Э.Н. Вайнером как: «Сознательно производимые действия, которые совершает человек и являются его обычным поведением» [1, 155]. Данные действия по мнению автора включают в себя следующие показатели:

- заботу о здоровье,
- двигательную активность,
- выполнение гигиенических требований,
- отказ от вредных привычек и пр.

Существенная доля формирования здорового образа жизни дошкольников обуславливается их понятиями об состоянии здоровья. Целенаправленная работа, связанная с обучением детей основам здорового образа жизни; установлением и исполнением в обыденной обстановке законов гигиены; созданию определенной мотивировки физиологической культуры; ведут к существенному изменению подхода ребенка к собственному самочувствию.

Развитие позитивного отношения к собственному здоровью, его сохранению, начиная с дошкольного возраста, является базой, необходимой для полноценного развития.

Для анализа педагогических условий формирования основ здорового образа жизни для дошкольников в дошкольных учреждениях был проведен опрос среди педагогов и родителей детей, посещающих инклюзивные группы. В результате опроса выяснилось, что здоровье, образование и развитие ребенка можно эффективно улучшить, если выполняются следующие условия:

- организация режима оздоровления;
- организация двигательного режима с преобладанием циклических упражнений;
- обучение правильной осанке и рациональным дыхательным навыкам;
- внедрение систематической системы закаливания.

Организация двигательной деятельности дошкольников в условиях инклюзии осуществляется с помощью использования общепедагогических и специфических методов. Для обеспечения равных воспитательных условий физического воспитания детей преимущественно применяется метод специально организованной игровой двигательной деятельности.

В качестве ведущего метода, обеспечивающего специальные образовательные условия, выступает метод строго регламентированного упражнения, применение которого позволяет дозировать нагрузку по объему и интенсивности.

Основные физические качества детей: сила, скорость, выносливость, координационные способности, развиваются посредством применения методов игрового, соревновательного, строго регламентированного упражнения.

Физическое воспитание дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования осуществляется в рамках основной, малой и дополнительной формы организации педагогического процесса.

Основной организационной формой двигательной деятельности дошкольников выступает общегрупповое физкультурное занятие, построенное на основе сюжетно-ролевой игры. Периодичность проведения занятия составляет три раза в неделю продолжительностью 25-30 минут.

Важным компонентом в формировании здорового образа жизни дошкольников является работа с родителями. На основании результатов опроса, проведенного в феврале 2020 года родителей о формировании здорового образа жизни для ребенка, можно сделать вывод, что большинство из них принимают активное участие в формировании здорового образа жизни детей. В итоге целенаправленной и планомерной работы педагогов родители зачастую изменили свои взгляды и теперь участвуют в формировании здорового образа жизни для своего ребенка и самих себя.

Все консультации, беседы, семинары и игры, проводимые совместно с родителями, дали им расширенные знания о здоровом образе жизни и возможностях его развития. В результате проведенной работы семьи стали принимать активное участие в формировании здорового образа жизни для своего ребенка и семьи в целом. Они знают разные показатели физического развития своего ребенка, развивают их, консультируются со специалистами, сами находят достоверную информацию, отвечая на вопросы ребенка.

Обогащение окружающей среды пособиями для формирования здорового образа жизни, также содействуют развитию двигательной активности и представлений о здоровом образе жизни. Многие дети заинтересованы в использовании дидактических пособий, тренажеров и спортивного инвентаря в повседневной жизни детского сада. Глядя на результаты, полученные в результате проведенной работы, можно сделать вывод, что они доказывают эффективность выбранных педагогических условий.

Список литературы:

1. Вайнер, Э.Н. Валеология: учебник / Э.Н. Вайнер. - 9-е изд. – М.: Флинта, 2011. – 356 с.
2. Сафронов, А.И. Формирование ценностного отношения к здоровью у младших школьников с ОВЗ и инвалидностью / А.И. Сафронов, Т.В. Тимохина // Теория и практика физической культуры. – 2019. - №8. – С. 38. – Режим доступа. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38563576>

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Бронгулеева Е.Ю.,

учитель-логопед высшей квалификационной категории

МБДОУ «Детский сад №90»

г. Череповец

E-mail: entepost@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются некоторые особенности применения эффективных педагогических технологий в практической работе с детьми, имеющими в анамнезе тяжелые нарушения речи, в условиях инклюзии. Представлено авторское понимание специфики внедрения инклюзивного образования в дошкольной организации в соответствии с ФГОС ДО.

Ключевые слова: современные педагогические технологии, инклюзивное образование, тяжелые нарушения речи, особые образовательные потребности.

IMPLEMENTATION OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Bronguleeva E.Y.,

Teacher- speech therapist of Highest Qualification Category,

Municipal Budgetary Preschool Educational Institution

«Kindergarten №90»

Cherepovets

E-mail: entepost@mail.ru

Abstract. The article reveals some features of the use of effective pedagogical technologies in practical work with children with a history of severe speech disorders impairment in conditions of inclusion. The author's understanding of the specifics of introducing inclusive education in a preschool organization is presented in accordance with the Federal State Educational Standard.

Key words: modern pedagogical technologies, inclusive education, severe speech disorders, special educational needs.

На современном этапе развития в отечественном образовании идет переосмысление, а также продуманность содержания коррекционно-развивающей работы в соответствии со ФГОС дошкольного образования, которые учитывают особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Происходящие изменения касаются образовательных процессов: содержание образования становится более сложным, традиционные известные методы дополняются активными современными методами дошкольного образования, которые направлены на активизацию познавательного развития каждого ребенка. В этих изменяющихся условиях учителю-логопеду, прежде всего, важно уметь ориентироваться в разнообразных современных технологиях и выбирать из их многообразия наиболее эффективные.

В соответствии со ФГОС ДО инклюзивное образование в настоящее время направлено на «освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации» [6]. Современная система дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей с ТНР, требует поиска специальных форм и эффективных технологий в практике инклюзивного образования детей. Актуальность данной проблемы не вызывает сомнений, поскольку идея повышения качества коррекционно-развивающей деятельности через применение развивающих технологий в дошкольных образовательных учреждениях в условиях инклюзии сопряжена со спецификой работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование рассматривается здесь как 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 ограниченными возможностями здоровья [7].

Недостаток социально-коммуникативного опыта у детей с ТНР не позволяет им в достаточной степени преодолеть имеющиеся речевые нарушения и обогатить речевой дефицит в разных формах речевой деятельности без создания специальной системы и проведения комплексной коррекционно-развивающей работы с данными детьми с использованием современных образовательных технологий. В таком случае, целью работы учителя-логопеда становится создание условий, способствующих выявлению и преодолению нарушений речевого развития, а также выявление и применение наиболее эффективных форм и технологий, ведущих к дальнейшему развитию и совершенствованию коммуникации детей с ТНР для успешного усвоения образовательной программы и социальной адаптации в современном обществе.

Семейный клуб выступает здесь как наиболее подходящая для этого форма работы, позволяющая установить эффективное и целенаправленное взаимодействие детей, педагогов и родителей детей с ТНР. Рассматриваемое сотрудничество выступает одной из форм социальной поддержки ребенка, имеющей основной ключевой социальный ресурс, и обладает многовариантностью, воспроизводимостью мер социальной поддержки [2, 2].

Конструктивность общения для достижения поставленных целей необходимы в работе как с детьми, имеющими особые образовательные потребности, так и в работе с их родителями. Здесь педагогами применяются так необходимые человеческое и профессиональное умение общаться, а также возможность находить точки соприкосновения для решения поставленных задач. Готовность педагогов к такому общению проявлялась в овладении основными функциями: открытости, соучастия, возвышения собеседника. Без первых двух функций не состоится поддерживающее взаимодействие, без функции возвышения не смогут развиваться конструктивные, созидательные отношения с партнерами [3, 4].

Одной из новых технологий вовлечения детей и родителей в образовательный процесс стала проектная деятельность в рамках работы семейного клуба. Разработка и реализация совместных проектов как одна из современных технологий позволяет заинтересовывать участников перспективами нового направления развития детей и вовлекать их в жизнь ДОУ. Коррекционно-логопедическая деятельность включала технологии индивидуального и группового развития детей. Так, первоначально был организован групповой проект для детей с ТНР по созданию детской рукописной книги. Дети при поддержке и помощи родителей, педагогов сочиняли сказки и рассказы, иллюстрировали книгу собственными рисунками и фотографиями, оформляли обложку. В ходе реализации проекта дети учились вести диалог, выстраивать отношения друг с другом, общими усилиями решать проблемы. Книга была презентована на конкурсе и получила почетный приз от компетентного жюри, что повысило самооценку детей,

придало им уверенности в собственных силах, дало возможность почувствовать себя успешными.

Затем проектная деятельность в нашем образовательном учреждении была организована и проведена уже в виде презентаций индивидуальных проектов на совместной детской научно-практической конференции по актуальным экологическим проблемам, интересных детям, с участием групп компенсирующей и общеразвивающей направленности. Ясность и понятность речи при этом стала главным критерием доступности её для людей, к которым она была обращена. Здесь важную роль имела хорошая дикция, чёткое проговаривание звуков, интонация. У детей с ТНР встречаются сложные дефекты речи, а участие в презентации проектов помогает им преодолевать эти барьеры. Такая деятельность стимулирует работу мозга, увеличивает словарный запас, развивает координацию движений пальцев рук, способствуют хорошему настроению, приучает каждого ребенка следить за своей речью, развивает концентрацию внимания.

Основным из главных направлений деятельности семейного клуба был поиск и реализация такой эффективной технологии, в процессе которой разнообразная развивающая образовательная деятельность детей, позволяет снять противоречия, найти новые формы общения и поддержки каждого ребенка, организует предметную коррекционно-развивающей среду, стимулирующую развитие детей с ТНР.

Ярким примером такой технологии, которая бы объединила усилия всех субъектов педагогического процесса, помогла бы преодолеть разобщенность в их работе, организовать комплексный подход к организации коррекционно-развивающей работе, стали совместные игровые технологии. Понятие «игровые педагогические технологии» включает в себе относительно большую группу методов и приемов организации образовательного процесса в виде различных педагогических игр. В отличие от общих игр, педагогическая игра имеет главный, присущий только ей, признак – определенную целью обучения, а также педагогический результат, который можно обосновать, выделить в явном понятном виде и охарактеризовать познавательной направленностью [5]

На первый план здесь выходят квест-игры как образовательно-развивающие технологии, которые в игровой форме позволяют повысить двигательную активность и мотивационную готовность к познанию и исследованию у детей с ОВЗ, в том числе у детей с ТНР. Кроме того, такая технология помимо решения проблем мотивации, повышения познавательной активности, выполняет функции здоровьесбережения и социализации. Поэтому были организованы и проведены совместные с родителями квест-игры с детьми из групп коррекционной и общеразвивающей направленности:

А) квест-игра при посещении технопарка «Кванториум» в заранее запланированной познавательной зоне (в рамках повышения конструктивного взаимодействия с социумом, расширения социальных контактов, формирования навыков положительного взаимодействия со сверстниками). Цель игры – в игровом виде активизировать познавательные и мыслительные процессы участников, реализовать игровую деятельность, познакомить с новой информацией, закрепить имеющиеся знания, отработать на практике определенные умения детей;

Б) квест-игра под девизом «Гимнастика полезна, гимнастика важна, гимнастика такая разная нам нужна!» Целью данной квест-игры стало обобщение знаний и активизация умений детей и родителей по здоровьесберегающим технологиям, сплочение коллектива детей, педагогов и родителей, оптимизация двигательной активности, профилактика и коррекция недостатков в физическом развитии, укреплении здоровья детей;

В) квест-игра, организованная на улице, под названием «Широкая Масленица», в ходе которой при решении досугово-развлекательных заданий дети смогли проявить и смекалку, и наблюдательность, и находчивость, и сообразительность, потренировали память и внимание, показали развитие аналитических способностей и коммуникативных качеств. Участники всех групп учились договариваться друг с другом, распределять

обязанности, действовать вместе, переживать друг за друга, помогать. Все это способствовало сплочению не только детского коллектива, принятию детьми друг друга такими, какие они есть, но и родители проявили и укрепили свои доверительные отношения ко всем детям.

Необычная форма такого вида деятельности вызывала интерес у детей и родителей, помогала обобщать и закрепить полученные знания, умения и навыки. А у специалистов и родителей совместная подготовка повысила заинтересованность, способствовала реализации комплексных коррекционных образовательных задач при работе с детьми с ТНР.

Еще одним из направлений деятельности клуба стало решение образовательных задач в коррекционно-развивающей деятельности и формировании социализации дошкольников с ТНР через создание в рамках его работы КВН – движения с участием детей групп компенсирующей и общеразвивающей направленности, педагогов и родителей. Целью стало формирование у детей умения активно размышлять; научиться находить решение любой проблемы; анализировать и делать выводы; объяснять свое мнение, обладая имеющейся речевой активностью; шутить и правильно понимать шутку на основе собственного чувства юмора; сотрудничать в команде, проявляя инициативу и самостоятельность; быть эмоциональными в общении [1].

Эффективной стала КВН-игра «Знатоки природы», где прошли детско-родительские соревнования, можно было решить кроссворд по определенной теме, продемонстрировать успехи речевого развития детей при ответах на вопросы, закрепить в речи употребление поставленных звуков в загадках и скороговорках. Родители смогли заметить, какие знания есть у детей и как эти знания необходимы для формирования основ об окружающем мире, как дети с ТНР научились строить свои высказывания и следить за своей речью, а также отметили, что данная игра стала инструментом социализации детей. В ходе проведения КВН-игры сами родители показали детям мини-сценку на экологическую тему.

Оригинальной и новой технологией в рамках работы семейного клуба стала реализация уже довольно известной театрално-игровой технологии. В ее теоретическую основу вошли: педагогическая идея Н.И. Сац, которая считала, что детская театрализованная деятельность воплощает идею воспитывающего обучения; психологическая идея Л.С. Выготского о том, что в детском творчестве важен сам процесс его созидания и воплощения [4].

Театрално-игровая технология включает выделенную часть образовательного процесса, которая объединяется общим содержанием, сюжетом, персонажами. Целью применения театрално-игровой технологии было создание основы мотивации у детей для развития навыков и умений деятельности в условиях инклюзивного образования в ДОО, в зависимости от уровня развития детей с ТНР. Театрализованная деятельность самих детей, в практике работы инклюзивного образования даёт возможность показать всем родителям эмоциональное отношение самих детей к определенным проблемам, определить возможность решения интересующей проблемы, где сказочные персонажи расскажут о том, как надо вести себя в проблемной ситуации. Также дети из групп компенсирующей направленности с нарушениями речи имели возможность ещё раз продемонстрировать свои успехи в речевом развитии на примере и при поддержке детей из групп общеразвивающей направленности, не имевших проблем с речью.

Критериями эффективности реализации перечисленных технологий стали:

- высокий процент непосредственного участия детей и их родителей во всех мероприятиях с использованием современных образовательных технологий;
- использование родителями элементов данных технологий в работе с детьми;
- высокая оценка применения технологий со стороны родительского сообщества, отзывы на дальнейшее сотрудничество с ДОО (данные анкет, благодарности от родителей);

- высокий процент нормального уровня речевого развития всех детей, имевших тяжелые нарушения речи (данные заключительного мониторинга речевого развития детей при поступлении в школу).

Таким образом, из вышесказанного следует, что применение современных педагогических технологий в практике инклюзивного образования детей с ТНР помогает преодолеть основные трудности в коррекционной логопедической работе. При этом наблюдается положительный эффект в саморегуляции поведения детей с ТНР, появлении мотивации к речевой деятельности, нивелирования нарушений в коммуникации и социализации детей данной категории.

Список литературы:

1. Глухих, И.А. И дошкольники играют в КВН / И.А. Глухих, М.Г. Васильева. – Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – №2 (19). – С. 59-61. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/115/3915/>
2. Дядюнова, И.А. Научно-практические основы эффективной социализации ребёнка в рамках семейного клуба: Автореферат. – Нижний Новгород, 2008.
3. Евдокимова, Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. - М.: Сфера, 2008. – 96 с.
4. Захарова, Е.В. Театрально-игровые технологии в детском саду / Е.В. Захарова [Электронный ресурс]. – Режим доступа. URL: <https://infourok.ru/teatralnoigrovie-tehnologii-vdetskom-sadu-1191534.html>.
5. Копылова, В.Б. Место и роль игровых технологий в образовательном процессе. / В.Б. Копылова // Проблемы и перспективы образования: материалы VIII Международной научной конференции (г. Краснодар, февраль 2016 г.) – Краснодар: Новация, 2016. – С.156-158. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9596/>
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://docviewer.yandex.ru>.
7. Семаго, Н.Я. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго // Психологическая наука и образование. – 2014. - №11. – С.51-59.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОРГАНИЧЕСКИМ ПОРАЖЕНИЕМ МОЗГА

Бурцева К.А.,
клинический психолог центра профилактики здоровья реабилитации
детей и подростков «Радость здоровья»
г. Хабаровск
E-mail: burtsewa.cris1313@yandex.ru

Нестеренко О.Б.,
кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
г. Хабаровск
E-mail: nesterenko-63@list.ru

Аннотация. Статья посвящается проблеме психолого-педагогического сопровождения детей раннего дошкольного возраста с органическим поражением мозга в условиях реабилитационного центра.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, органическое поражение мозга, модель сопровождения, этапы сопровождения.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN EARLY PRESCHOOL WITH ORGANIC BRAIN DAMAGE

Burtseva K.A.,
Clinical psychologist of the center for prevention of health rehabilitation
of children and adolescents «Joy of health»
Khabarovsk
E-mail: burtsewa.cris1313@yandex.ru

Nesterenko O.B.,
candidate of psychological Sciences associate Professor the Department of education
Federal State Budget Institution of Higher Education « Pacific state University»
Khabarovsk
E-mail: nesterenko-63@list.ru

Annotation. The article is devoted to the problem of psychological and pedagogical support of children with organic brain damage in a rehabilitation center.

Key words: psychological and pedagogical support, organic brain damage, tracking model, stages of maintenance.

Актуальность проблемы состоит в том, что большую группу в современной детской популяции составляют дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Как подчеркивает Л.И. Акатов, ближайшее развитие ребенка влияет на процесс активного

приспособления индивида к условиям социальной среды [1]. У детей, имеющих те или иные отклонения в развитии, в зависимости от состояния здоровья названные виды активности существенно ограничены. Поэтому ребенок испытывает затруднения в осуществлении жизненно важных функций, не только обеспечивающих удовлетворению его базовых потребностей, но и определяющих его способность к общению и познанию. Современный опыт показывает, что в условиях раннего вмешательства развитие детей с ОВЗ приобретает стойкую положительную динамику.

Психологическая помощь детям с проблемами в развитии в настоящий момент является актуальной проблемой, к которой обращено внимание многих специалистов разных областей (учителей-дефектологов, врачей, логопедов).

Под сопровождением понимается сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является повышение когнитивных процессов ребенка, развитие эмоционального интеллекта, развитие уровня адаптации, научение взаимодействия ребенка с окружающей средой. Сущность психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья является организация своевременной психолого-педагогической помощи детям с различными патологиями, и направлена она на их реабилитацию, адаптацию и развитие личности в целом [2, 15].

Сопровождение трактуется как система профессиональной деятельности специалистов, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка. Сопровождение – это помощь ребенку в ситуации развития. Цель сопровождения состоит в том, чтобы организовать сотрудничество с детьми для оптимального развития их личности [3].

Несмотря на высокую практическую значимость, методологические стороны психологической помощи остаются все же на небольшом уровне результативности [4]. К причинам неудовлетворительной эффективности программ относят: отсутствие четко разработанных дифференцированных методов психокоррекции; неадекватный подбор психотехнических приемов; игнорирование индивидуально-личностных особенностей каждого ребенка; разноплановый подход специалистов к определенному диагнозу. Дальнейшее эффективное развитие направления психологической помощи детям с органическим поражением мозга требует применение системного подхода, объединяющего усилия специалистов смежных областей: учителя, логопеды, инструкторы-ЛФК, врачи, психологи, дефектологи [5].

Цель исследования – разработка и апробация оптимальной модели системы комплексного сопровождения детей с органическим поражением мозга в условиях реабилитационного центра «Радость здоровья».

Методы и методики исследования: теоретический анализ литературы и документации; клинико-биографический метод изучения истории жизни испытуемых; наблюдение, опрос (анкетирование), экспериментальные методы психодиагностики, психокоррекционные приемы, приемы психологического консультирования и поддержки семьи и ребенка; экспериментально-психологические методики исследования: матрешка (автор: С. Д. Забрамная); разрезные картинки (автор: С.Д. Забрамная; лабиринты (автор: Л.А. Венгер); найди такую же картинку (автор: Л.А. Руденко); 8 предметов (автор: А.Р. Лурия).

База исследования- центр профилактики здоровья, реабилитации детей и подростков «Радость здоровья» г. Хабаровск. В исследовании участвовали 20 дошкольников (от 3-5 лет) с органическим поражением мозга. Из них 10 мальчиков и 10 девочек. Понятие «органическое поражение мозга у детей» не имеет четкого и однозначного определения. Но принято считать, что это – целый комплекс нарушений, связанных со структурными патологическими изменениями в тканях головного мозга. Основной диагноз у исследуемых детей является ДЦП и энцефалопатия.

Организация комплексного психолого-педагогического сопровождения, включающего в себя психодиагностику, психологическое консультирование, психокоррекционные мероприятия, психологическое консультирование и поддержку детей раннего возраста с органическим повреждением головного мозга, будет способствовать гармонизации психического развития дошкольников с данным видом нозологии.

Исследовательская работа выполнялась в несколько этапов:

1 этап – постановка проблемы. Задачами первого этапа являются ориентирование в актуальных проблемах ребенка, формулирование гипотезы о причинах их возникновения, определение средств дальнейшей диагностики и подходов к обеспечению адаптации и первичной коррекции. На первом этапе заключается договор между родителями (законными представителями) и реабилитационным центром; родитель пишет согласие с выбором формы специального образования.

Специалисты предварительно изучают медицинскую карту развития ребенка, результаты диагностического обследования ПМПК. Каждый специалист проводит углубленную диагностику по направлениям коррекционно-развивающей работы: моторное развитие, общение, навыки деятельности, личностная сфера, познавательное развитие, речевое развитие.

2 этап – составление индивидуального маршрута для ребенка с органическим поражением мозга, который представляет собой алгоритм действий, включающих в себя: задачи коррекционно-развивающей работы с ребёнком по выявленным проблемам с включением специалистов различного профиля, задачи сопровождения детей родителями в условиях семьи, циклограмму психолого-педагогического сопровождения, тематическое планирование мероприятий на весь период, а также критерии оценки выполнения индивидуальной программы.

3 этап – оценка катамнеза развития ребенка:

- оценка характера и времени адаптации ребенка к новым условиям обучения с выводом о степени его адаптации;
- оценка успеваемости в динамике для уточнения характера базовых знаний, данных ребенку в учреждении;
- оценка психического и соматического статуса ребенка с выводом о результатах учебно-воспитательной, коррекционной и лечебной работы, проведенной с ним в учреждении, об эффективности той или иной тактики сопровождения.

В результате полученных данных уровень развития контрольных показателей, таких как, произвольная регуляция движений, уровень развития коммуникативной сферы, навыки самоорганизации в обучающей ситуации, саморегуляция эмоций, уровень зрительного анализа и синтеза, уровень самоконтроля, уровень мнестической сферы, уровень мышления, операции воображения и речевая сфера улучшился от 15 до 50 процентов по отдельным показателям.

Таким образом, можно сделать вывод, что организация комплексного психолого-педагогического сопровождения, включающего в себя психодиагностику, психологическое консультирование, психокоррекционные мероприятия, психологическое консультирование и поддержку детей с органическим повреждением головного мозга, будет способствовать гармонизации психического развития дошкольников с данным видом нозологии как результат согласованной работы специалистов разного профиля в условиях медико-психолого-педагогического центра. Инновационный характер разработок состоит в том, что были определены комплексные параметры развития детей с ОВЗ раннего возраста, изучение которых позволило составить представление об индивидуальной траектории развития ребенка с органическим поражением мозга, а их стимулирование оказало позитивное влияние на общий ход его психического развития.

В результате исследования было выявлено, что созданная и апробированная модель психолого-педагогического сопровождения детей с органическим поражением мозга на базе центра ПЗРДП «Радость здоровья» является эффективной.

Список литературы:

1. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.И. Акатов. – М.: Владос, 2003. – 321 с.
2. Афонькина, Ю.А. Психолого-коррекционная поддержка ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Ю.А. Афонькина. – Мурманск, 2006. – 28 с.
3. Афонькина, Ю.А. Технологии комплексного сопровождения детей / Ю.А. Афонькина, И.И. Усанова, О.В. Филатова. – Волгоград: Учитель, 2014. – 68 с.
4. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
5. Шипицына, Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М. Шипицына, А.А. Хилько, Ю.А. Галлямова; под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 187 с.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Бутырская О.С.,

студентка 5 курса педагогического факультета

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Тимохина Т.В.,

доктор педагогических наук, профессор кафедры

теории и методики начального и дошкольного образования

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты проблемы формирования и развития элементарных математически представлений у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзии. На основе опыта практической деятельности предложены пути их решения. Сделан вывод о пластичности психики ребенка, позволяющей воспринимать материал в игровой форме.

Ключевые слова: старшие дошкольники, математическое развитие, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзия.

THE MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOLERS IN THE CONTEXT OF INCLUSION

Butyrskaya O.S.,

5-year student of the Faculty of Education

GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orekhovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Timokhina T.V.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Department of Theory and Methods of Primary and Preschool Education

GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orekhovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Annotation. The article reveals the problems of the formation and development of elementary mathematical representations in older preschool children in the context of inclusion. Based on the experience of practical activities, ways to solve them are proposed. The conclusion

is drawn about the plasticity of the psyche of the child, allowing to perceive the material in a playful way.

Key words: senior preschoolers, mathematical development, children with special educational needs, inclusion.

Актуальность изучения проблемы математического развития детей дошкольного возраста в условиях инклюзии определяет ее изученность многими учеными. Так, А.А. Белошистая, Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, В.Г. Житомирский, А.М. Леушина, Л.С. Метлина, З.А. Михайлова, А.А. Смоленцева, А.И. Сорокина, Т.В. Тарунтаева и др. изучали особенности и принципы внедрения начальных математических представлений в образовательный процесс дошкольной образовательной организации (ДОО). Специфику обучения детей в условиях инклюзивного образования исследовали С.В. Алехина, С.В. Кавалева, А.А. Малофеев и др.

Исследований по данному направлению педагогической работы, как в теории, так и в практике недостаточно. Это определяет важность исследований, которые описывают специфику, эффективные методики работы с детьми на занятиях по формированию элементарных математических представлений (ФЭМП) в старших группах.

Как следствие, обнаруживается противоречие между объективной потребностью педагогов-воспитателей в научно-методическом и информационном обеспечении своей профессиональной деятельности на занятиях по ФЭМП в ДОО в условиях инклюзивного образования и недостаточностью теоретических и методических разработок в этой области.

Программа по формированию элементарных математических представлений у ребят дошкольного возраста в каждой ДОО, работающей в условиях инклюзивного образования, должна быть направлена на формирование начальных математических представлений, на развитие логического и теоретического мышления ребят, на развитие и поддержание активности умственной деятельности, смекалки, а посредством всего этого правильно формулировать свои мысли и строить грамотные высказывания.

Опыт многолетней деятельности в детском саду показал, что модель организации занятий по классической методике (в том числе и по ФЭМП) привела к тому, что некоторые дети инклюзивной группы в силу возрастных и индивидуальных особенностей развития, начали отставать от программы.

Большинство ребят в силу возраста и наличия заболевания испытывали трудности и сложности с усвоением материала по формированию начальных математических представлений.

Накопленный интеллектуальный и чувственный опыт ребенка без организованного подхода в воспитательно-образовательной деятельности может привести к его неорганизованности и неупорядоченности. Поэтому для более гармоничного и целенаправленного всестороннего развития ребенка, а в частности развития интеллектуальной и мыслительной деятельности педагогам необходимо совершенствовать модели занятий для ребят дошкольного возраста.

На занятиях по ФЭМП дети инклюзивной группы не только знакомятся и обучаются математическим действиям, но и учатся быть внимательными, старательными, ответственными, пунктуальными, организованными, терпеливыми и усидчивыми. Эти и многие другие качества личностного характера воплощает в жизнь воспитатель группы, осуществляя помимо образовательных и развивающих задач еще и воспитательные.

Пытаясь компенсировать пробелы в ФЭМП, воспитатели старались организовать индивидуальные занятия с отстающими детьми. В результате чего получается так, что образовательно-воспитательная система ДОО сводится только к процессу, при котором ведущая деятельность детей дошкольного возраста – игра, уходит на второй план, а это недопустимо в системе дошкольного образования. Во многом эффективное приобщение детей к познавательной деятельности посредством игр зависит от интересной формы

проведения подобного рода занятий. Благодаря современным технологиям занятия по ФЭМП могут быть не просто эффективными и продуктивными, но, что самое главное, интересными для детей, потому что от этого фактора зависит уровень активности детей на занятии.

Современные инновационные технологии позволяют воспитателям проводить такие занятия, которые будут мотивировать ребят к дальнейшему изучению основных аспектов начального математического знания.

Самые разнообразные диагностики и исследования аналитического характера позволили сделать вывод, что ребенок дошкольного возраста – это очень пластичная личность, которая поддается сравнительно быстрому и легкому обучению. Данный постулат касается в полной мере и вопросов математического развития дошкольников в условиях инклюзивного образования.

Список литературы:

1. Белошистая, А.В. Обучение математике в ДОУ: Методическое пособие / А.В. Белошистая. – М.: Айрис-пресс, 2018. – 280 с.
2. Евдокимова, А.О. Формы организации обучения элементарной математике детей старшего дошкольного возраста в условиях стандартизации дошкольного образования (ФГОС ДОО) / А.О. Евдокимова, Е.В. Шаталова // Международный студенческий научный вестник. – 2016. - №5-2. – 209 с.
3. Калинина, И.Г. Специфика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивных групп / И.Г. Калинина, Н.М. Толкова, Т.В. Тимохина // Перспективы науки и образования. – 2019. - №4. – С. 351-360.

**ОСВОЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ И СПОСОБОВ
ИХ РЕЧЕВОГО ВЫРАЖЕНИЯ В МЛАДШЕЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Васильевых Е.С.,
студентка 5 курса педагогического факультета
ГБОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево
E-mail: timohina.tv@mail.ru

Тимохина Т.В.,
доктор педагогических наук, профессор кафедры теории
и методики начального и дошкольного образования
ГБОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево
E-mail: timohina.tv@mail.ru

Аннотация. Освоение пространственных отношений представлены как предмет исследования в условиях инклюзии. Охарактеризованы основные исследования по теме с использованием исторических исследований. Представлена взаимосвязь пространственных отношений и способов их речевого выражения. Сделаны выводы о специфике образования в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: пространственные отношения, речевое развитие, инклюзия, дошкольная образовательная организация.

**MASTERING SPATIAL RELATIONS AND METHODS OF THEIR SPEECH
EXPRESSION IN THE YOUNGER INCLUSIVE GROUP OF PRESCHOOL
EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

Vasiliev E.S.,
5-year student of the Faculty of Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»
Orehovo-Zuevo
E-mail: timohina.tv@mail.ru

Timokhina T.V.,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and Methods of
Primary and Preschool Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»
Orehovo-Zuevo
E-mail: timohina.tv@mail.ru

Annotation. The development of spatial relationships is presented as a subject of study in the context of inclusion. The main research on the topic using historical research is described. The interrelation of spatial relations and methods of their speech expression is presented. Conclusions are made about the specifics of education in an inclusive group of preschool educational organizations.

Key words: spatial relations, speech development, inclusion, preschool educational organization.

Актуальность данного исследования заключается в том, что сформированные пространственные отношения оказывают влияние на речевое и когнитивное развитие ребенка, выступают ведущим фактором развития интеграции сенсорной системы, которая позволяет адаптироваться к окружающей действительности как детям с нормальным развитием, так и с особыми образовательными потребностями.

Пространственные представления описывались еще античными философами. Аристотель рассматривал категории бытия «пространство» и «время», которые существуют по законам диалектики. Согласно И. Канту, пространство и время позволяли характеризовать познание человеком объективной реальности.

Изучением формированием пространственных отношений занимались разные специалисты Б.Г. Ананьев, Л.Ф. Обухова, М.М. Безруких и др.

Пространственные отношения тесно связаны с речевой деятельностью. Речь выступает средством выражения сложных пространственных знаний, и одновременно, организатором ориентировки в категориях пространства. По мнению А.В. Белошистой, О.И. Галкиной, А.М. Леушиной, А.А. Люблинской, А.Р. Лурия, З.А. Михайловой, Л.С. Цветковой и др., пространственные представления могут трактоваться как средство определения уровня речевого развития детей.

Проведенный анализ научной и методической литературы по теме исследования позволил выявить следующее противоречие: несмотря на большое количество исследований, посвященных формированию пространственных отношений и способов их речевого выражения у дошкольников, исследований по формированию пространственных отношений в условиях инклюзивной группы очень незначительно.

Период овладения ориентацией за пределами своего тела, при центре отсчета – собственное тело начинает формироваться речевое выражение пространственных представлений. В данной ситуации возникают условия для ситуативно актуализированной речи.

В инклюзивной группе детей целесообразно подключать психологические условия формирования новообразований. Начало возрастного периода характеризуется распадом социальной ситуации развития, изменяется совместная деятельность детей с взрослыми. Отделение ребенка от взрослого приводит к самостоятельности ребенка, к созданию новой социальной ситуации. Осуществляется выход ребенка из семейного круга в мир других взрослых людей, в котором ребенок должен установить отношения. Он зависим от близких ему людей, он должен выполнять их требования, соблюдать нормы поведения, которые установили окружающие его люди. От его личных взаимоотношений с окружающими зависят его радости и проблемы, выполняющие определенную мотивацию.

Социальная ситуация в младшем дошкольном возрасте описывается формулой «ребенок – общественный взрослый». Предметом ведущей деятельности детей этой возрастной группы выступает взрослый с его социальными ролями и отношениями. Поэтому игры детей этого возраста имеют социальный сюжет, отражающий социальные условия жизни ребенка. Часть психологов определяют игру как биологическое явление по своей природе. В качестве примера приводятся игры с бросанием, игра в куклы, игра в войну, которые не всегда соответствуют времени и пространству, социальному слою и национальной дифференцировке, процессу культуры, характерному для данного народа, этноса и т.д.

Младший дошкольный возраст характеризуется определенным запасом представлений о свойствах различных предметов и явлений окружающего мира, о себе самом. В этом возрастном периоде происходит формирование основных сенсорных эталонов. Дети должны знать цвета: красный, желтый, синий, зеленый; формы предметов: круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник. Дети способны выбрать предмет заданной формы из предложенных образцов, при этом возможны небольшие погрешности. Для детей 3-4 лет важно знать слова больше, меньше и выбирать из двух предложенных предметов (мячи, кубики и т.д.) больший предмет и меньший.

В инклюзивных группах целесообразно подключать игровые методы и приемы, на которые в равной степени позитивно реагируют как дети с особыми образовательными потребностями, так и дети с нормальным развитием. Стремление ребенка осуществить ту или иную общественную функцию находит выражение в игровой деятельности. Таким образом, играя, дети учатся ролевому поведению, познают свойства предметов, осваивают игровые действия с игрушками и предметами-заместителями.

В первой половине четвертого года жизни игровая деятельность характеризуется позицией игра рядом, но не вместе. В более позднем возрастном периоде дети переходят к совместным играм. В своей игровой деятельности ребенок младшего дошкольного возраста демонстрирует те игровые умения, которые он приобрел в совместной игре с взрослым человеком.

Зачастую в инклюзивной группе дети не умеют договориться с партнером по игре об игровых действиях, не могут объяснить свои игровые действия, что приводит к конфликтным ситуациям. Самостоятельно разрешать конфликты дети еще не умеют, поэтому прибегают к помощи воспитателя. Чаще всего конфликтные ситуации возникают из-за игрушек. К четырехлетнему возрасту, дети осваивают умения согласования своих действий в игре, начинают использовать вежливые формы общения. Чаще и охотнее организуют совместные игры и общение в игре с другими детьми. Участвуют совместно в продуктивной деятельности, строят из конструктора. Но при этом, следует отметить, что поддержка и внимание взрослых им еще необходимо.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- развитие взаимоотношений в инклюзивной группе сопровождается кризисными периодами. Они заключаются в изменении прежних взаимоотношений между ребенком с особыми образовательными потребностями, остальными детьми группы и взрослыми;
- для детей инклюзивной группы младшего дошкольного возраста характерно встраивание в мир взаимоотношений между людьми, приобретение самостоятельности от взрослых;
- отношения с близкими людьми создают основу для формирования отношения ребенка с окружающим миром;
- социальная ситуация складывается постепенно: происходит овладение пространством комнаты, групповой комнаты детского сада, двора и других пространственных объектов.

Список литературы:

1. Измайлова, Р.Г. Взаимосвязь интеллектуального и речевого развития детей дошкольного возраста / Р.Г. Измайлова, Т.В. Тимохина, Е.П. Ефимова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч.3 – С. 88-92
2. Тимохина, Т.В. Применение здоровьесберегающих педагогических технологий в домах ребенка / Т.В. Тимохина, Н.М. Толкова // Теория и практика физической культуры. – 2020. - №6 (984). – С. 31.

ВКЛЮЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

Вильцева В.В.,

студентка 3-го курса, профиль «Логопедия», ОмГПУ

г.Омск

E-mail: valya.vilceva@mail.ru

Дерюга М.В.,

студентка 3-го курса, профиль «Логопедия», ОмГПУ

г.Омск

E-mail: mariya_deryuga@mail.ru

Мамонтова Е.С.,

студентка 3-го курса, профиль «Логопедия», ОмГПУ

г.Омск

E-mail: elizaveta98s98@mail.ru

Лучкина П.К.,

студентка 3-го курса, профиль «Логопедия», ОмГПУ

г.Омск

E-mail: Luchkina_99@bk.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации совместной деятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и без ограничений. Даны практические рекомендации и способы включения детей разных нозологических групп в инклюзивную образовательную среду.

Ключевые слова: дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная образовательная среда, способы включения.

INCLUSION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Viltseva V.V.,

student of the third year, profile «Speech therapy»,

Omsk State Pedagogical University

Omsk

E-mail: valya.vilceva@mail.ru

Deryuga M.V.,

student of the third year, profile «Speech therapy»,

Omsk State Pedagogical University

Omsk

E-mail: mariya_deryuga@mail.ru

Mamontova E.S.,

student of the third year, profile «Speech therapy»,

Annotation. The article discusses the features of the organization of joint activities of preschoolers with disabilities and without restrictions. Practical recommendations and ways of including children of different nosological groups in an inclusive educational environment are given.

Key words: preschoolers with disabilities, inclusive educational environment, inclusion methods.

Совместное обучение детей с нормативным развитием и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в федеральном законодательстве закреплено в качестве основного приоритета развития системы образования на современном этапе. Однако данный процесс, по мнению ученых (С.Н. Викжанович, Н.В. Жолудева, М.С. Староверова, Т.Ю. Четверикова, Т.В. Шумилова и др.), должен тщательно анализироваться, планироваться и организовываться [1; 3; 5; 7; 8]. В исследованиях уделяется внимание различным способам включения детей дошкольного возраста в совместную деятельность. Причем данные способы необходимо подбирать в зависимости от структуры и механизма нарушения в развитии, а также в соответствии с индивидуальными особенностями детей с ОВЗ.

Учитывая важность правильно организованного процесса включения ребенка с ОВЗ в совместную деятельность со сверстниками, в рамках дисциплины «Инклюзивное обучение лиц с ОВЗ» нами были проанализированы условия, при которых данный процесс будет эффективен. Целью проекта стало изучение способов включения дошкольников с ОВЗ (расстройствами аутистического спектра, задержкой психического развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата и зрения) в инклюзивную образовательную среду.

В исследованиях ученых и практиков отмечается, что инклюзивная образовательная среда создается для полноценного развития каждого ребенка, как с ОВЗ, так и без ограничений, путем адаптации пространственных, временных и социальных ресурсов под образовательные потребности каждого [6].

По мнению В.Д. Парубиной, инклюзивная образовательная среда состоит из следующих компонентов: предметно-пространственного, коммуникативно-организационного и содержательно-методического. В понимание предметно-пространственного компонента входит создание доступной (безбарьерной) среды, оснащение современными техническими средствами. Подробная характеристика данного компонента дана в федеральных документах и санитарно-гигиенических требованиях к деятельности образовательных организаций.

Коммуникативно-организационный компонент включает создание в образовательной организации междисциплинарной команды педагогов, демонстрирующих личностную и профессиональную готовность педагогов к работе в инклюзивной группе. Особое значение приобретает организация благоприятного психологического климата в детском и взрослом коллективах. Описание данного компонента представлено в научно-методических разработках. Содержательно-методический компонент, предполагает разработку и адаптацию индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий обучения детей с ОВЗ. При этом адаптация

возможна посредством вариативного и гибкого применения технологий, методов и приемов, в том числе способов включения.

В нашем проекте мы рассмотрели способы включения дошкольников с ОВЗ в инклюзивную образовательную среду, то есть содержательно-методический компонент этой среды. Рассмотрим некоторые способы при работе с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра.

По мнению многих ученых, при включении в организованную образовательную деятельность ребенка с расстройством аутистического спектра (РАС) важно учитывать его индивидуально-личностные особенности, повышенную чувствительность к внешним изменениям [1].

Представим несколько способов, эффективно применяемых в практике работы с такими детьми. Во-первых, необходимо создать положительный эмоциональный контакт с ребенком и только после этого поэтапно включать его в групповую работу. Во-вторых, подключение ребенка с РАС в общие интересы может осуществляться за счет наблюдения за играми нормативно развивающих сверстников, их общением. В-третьих, в момент наблюдения педагогу необходимо комментировать действия других детей, раскрывать мотивы и последствия совершаемых ими поступков. Такая работа способствует осознанию ребенком с РАС ситуации взаимодействия с другими детьми. В-четвертых, при организации совместной деятельности дошкольников для ребенка с РАС следует дать четкую и адресную инструкцию с дополнительным её повторением.

Такая пошаговая работа будет способствовать постепенной адаптации ребенка с РАС к другим детям и его включению в инклюзивную образовательную среду.

Рассмотрим включение детей с задержкой психического развития (ЗПР) в совместную образовательную деятельность.

В соответствии с исследованиями ученых, у детей с ЗПР отмечается недоразвитие всех высших психических функций (замедленное и фрагментарное восприятие, рассеянное произвольное внимание, слабость запоминания слуховой информации, трудности аналитико-синтетической деятельности) и присутствует неадекватность реакций на различные игровые ситуации [4].

Представим несколько способов, позволяющих эффективно включить такого ребенка в совместную игру и спроектировать ситуацию успеха. Во-первых, активизирующим воздействием становятся сюрпризные моменты, предупреждающие ситуации и стимулирующая помощь. Перед тем как задавать вопрос ребенку с ЗПР, необходимо его подготовить к этому следующим высказыванием: «Готовься, скоро твой ответ». Во-вторых, уточняющие вопросы педагога (типа «Кто это в синей шляпе?») помогают сосредоточить внимание такого ребенка на существенных деталях и правильно выполнить задание. В-третьих, для лучшего запоминания необходимой словесной информации можно использовать дополнительные приемы визуализации, такие как картинный материал, схемы, пиктограммы, рисунки. Зрительная опора сначала должна быть приближена к реальному состоянию объекта или предмета, а далее следует переходить к символическим и схематичным изображениям. В-четвертых, дополнительные поощрения каждого выполненного этапа задания способствует возникновению у ребенка с ЗПР учебно-познавательного интереса.

Итак, постепенное включение дошкольников с ЗПР в инклюзивную образовательную среду возможно при учете особенностей развития таких детей и создании положительных стимулов.

Рассмотрим особенности включения дошкольников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (НОДА) в совместную деятельность с нормативно развивающимися сверстниками.

В данной нозологической группе отмечается значительная распространенность нарушений опорно-двигательного аппарата: от функциональных проблем (нарушение осанки, плоскостопие и др.) до тяжелых поражений центральной нервной системы

(детский церебральный паралич, заболевания скелета и др.) [4]. Представим способы включения дошкольников с детским церебральным параличом (ДЦП) в совместную образовательную деятельность.

Во-первых, по многочисленным исследованиям у детей с ДЦП отмечается сенсорная сверхчувствительность [4]. Малейшее внезапное сенсорное возбуждение может вызвать усиление спазма, поэтому следует избегать внешних воздействий, громкого голоса или резких движений. Во-вторых, при общении педагогу следует приближаться к ребенку с ДЦП со стороны лица, чтобы хорошо была видна артикуляция и четко воспринималась речь. Такая поза позволит следить за темпом и четкостью речи самого ребенка, при необходимости контролировать гиперсаливацию (что зачастую присутствует при данном нарушении). В-третьих, соблюдение ортопедического режима позволяет снимать лишнюю двигательную напряженность и зажимы. Этому способствует смена динамических поз, проведение дополнительных физкультурных минут для активных частей тела и обязательный перерыв. В-четвертых, включение упражнений, направленных на развитие пространственной и временной ориентации, активизирует произвольное внимание и повышает компенсаторные возможности ребенка с ДЦП.

Итак, включение детей с ДЦП в инклюзивную образовательную среду организуется с учетом двигательных возможностей и доступных форм работы.

Рассмотрим способы включения дошкольников с нарушениями зрения в совместную организованную деятельность с нормативно развивающимися сверстниками.

По мнению ученых, основная суть коррекционной работы сводится к созданию обходных путей и подключению сохранных анализаторов, т.к. именно это позволит компенсировать зрительную и речевую недостаточность [2]. В исследовательских работах М.И. Земцовой, Л.И. Солнцевой, В.А. Феоктистовой и др. отмечается, что у детей данной категории присутствуют проблемы с вниманием и восприятием заданий на слух, поэтому рекомендуется повторное проговаривание инструкций несколько раз. Это необходимо в связи с гипервозбудимостью, рассеянностью, нарушением зрительного восприятия и внимания, снижением объема памяти и общей заторможенностью при осуществлении умственных и практических действий [4].

Во время совместно организованной деятельности детей данной категории возможно применить следующие способы. Во-первых, необходимо учесть сохранность зрительного восприятия и уровень его развития. Использование жёлтого фона и крупной наглядности (более 15 см) при демонстрации объектов способствует улучшению зрительного восприятия, а также преобладание пособий ярких цветов (красного, оранжевого, желтого) и подставок, которые помогают рассматривать объекты в вертикальном положении усиливают степень понимания информации.

Во-вторых, следует учесть остроту зрения и отталкиваясь от этого предоставлять дополнительное время на изучение объекта или предмета, организовывать включение других анализаторов при знакомстве с новым (ощупывание, постукивание, поглаживание). При организации общения таких детей с нормативно развивающимися сверстниками увеличивается длительность вхождения в контакт, поэтому слабовидящему или слепому ребенку надо дать возможность осмыслить и отреагировать на ситуацию.

В-третьих, для полного и точного восприятия демонстрируемого объекта рекомендуется не превышать непрерывную зрительную нагрузку, которая составляет не более 10 минут. В-четвертых, быстрая утомляемость дошкольников с нарушением зрения требует смены деятельности. В связи с этим как обязательная часть любого вида деятельности вводятся физкультурные минуты.

Итак, для включения в инклюзивную образовательную среду дошкольникам с нарушением зрения необходимо дополнительное время и специальная поддержка в обработке получаемой информации.

Обобщая обозначенное выше, отметим основные методические условия, способствующие эффективному взаимодействию и общению дошкольников с различными

нарушениями в развитии и их сверстников без ограничений. Коллективная работа всех детей позволяет включиться в этот процесс и ощутить значимость совместных действий. Этот этап возможен тогда, когда ребенок с ОВЗ искренне заинтересован и чувствует себя активным участником. Далее важно усложнять совместную деятельность детей, что способствует расширению коммуникативных контактов и социализации ребенка с ОВЗ, формированию подражательной деятельности и закреплению новых способов действий по аналогии с нормативно развивающимися сверстниками.

Таким образом, при использовании перечисленных способов включения дошкольников с ОВЗ в инклюзивную образовательную среду происходит развитие значимых качеств у всех обучающихся: ребенок с ОВЗ чувствует себя активным участником жизни и у него совершенствуются навыки социального взаимодействия, а у нормативно развивающихся детей формируется ценностное отношение и готовность к взаимодействию с детьми с ОВЗ.

Список литературы:

1. Батечко, И.В. Становление у детей с расстройствами аутистического спектра невербальной коммуникации в условиях инклюзивного обучения / И.В. Батечко, С.Н. Викжанович // Инклюзивное образование: теория и практика. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2018. – С. 43-46.
2. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2000. – 240 с.
3. Жолудева, Н.В. Дошкольная логопедическая служба / Н.В. Жолудева, Н.Б. Цепина. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 105 с.
4. Калягин, В.А. Логопсихология: учеб. пособие / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
5. Староверова, М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие / М.С. Староверова. – М.: Владос, 2011. – 170 с.
6. Формирование инклюзивной среды в образовательной организации. «Уроки доброты» – методика, технологии и реализация: метод. пособие / под ред. В.Д. Парубиной – Казань: ИД «МеДДоК», 2018. – 160 с.
7. Четверикова, Т.Ю. Удовлетворение особых образовательных потребностей детей с нарушениями развития в условиях инклюзии: положительная и отрицательная педагогическая тактика / Т.Ю. Четверикова // Инклюзивное образование: теория и практика. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика». – 2019. – С. 230-235.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ВОСПИТАНИЮ НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Дмитриева О.В.,

студентка 5 курса педагогического факультета

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Колычева Г.Ю.,

кандидат педагогических наук, декан факультета переподготовки
и повышения квалификации

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: fppk@ggtu.ru

Аннотация. В статье раскрыты основное содержание и направления педагогической работы по воспитанию нравственных чувств в инклюзивных группах дошкольных образовательных организаций. выявлены требования к эффективному взаимодействию в микросоциуме инклюзивной группы. Представлен опыт работы воспитателя инклюзивной группы детского сада.

Ключевые слова: инклюзивное образование, нравственные чувства, дошкольная образовательная организация, воспитатель.

PEDAGOGICAL WORK ON THE EDUCATION OF MORAL FEELINGS IN AN INCLUSIVE GROUP OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Dmitrieva O.V.,

5th year student of the Faculty of Education

GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orehovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Kolycheva G.Y.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Retraining and Further Training,

GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orehovo-Zuevo

E-mail: fppk@ggtu.ru

Annotation. The article reveals the main content and directions of pedagogical work on the upbringing of moral feelings in inclusive groups of preschool educational organizations. The requirements for effective interaction in the microsocium of the inclusive group are identified. The experience of the teacher of an inclusive kindergarten group is presented.

Key words: inclusive education, moral feelings, preschool educational organization, educator.

Проблема нравственного воспитания достаточно актуальна в настоящее время. Она достаточно широко рассматривается в рамках научных исследований как проблема осмысления нравственного облика личности в системе сложных общественных отношений. Особенно остро данная проблема представлена в развивающемся инклюзивном образовании.

Изучив научную литературу и опыт коллег, мы можем говорить о том, что существует проблема относительно необходимости нравственного воспитания дошкольников инклюзивных групп. Нравственное воспитание изучали как отечественные ученые: Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Л. Д. Столяренко, так и зарубежные: Г. Айзенк, Ж. Пиаже, К. Спирмен, и др.

Вопросы нравственного сознания и формирования нравственных взаимоотношений в детской среде, нравственного развития ребенка и пр., рассматриваются авторами как результат усвоения социальных норм, регулирующих поведение, деятельность и отношения субъектов.

Таким образом, рассматриваемая тема недостаточно изучена в русле инклюзивного образования.

По мнению Б.Ж. Бейсенбаевой, инклюзивное образование содержит специфическую организацию процесса обучения: «Все дети, независимо от их физических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования» [1, 2].

Многолетний опыт работы в условиях инклюзивной группы показал, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющий сложные или сочетанные нарушения в развитии, в совместной деятельности с несколькими детьми начинает испытывать эмоциональные трудности. Для обхождения таких моментов следует изначально адаптировать педагогическую деятельность так, чтобы, в первую очередь, ребенок с нарушением в развитии находился на одном уровне со сверстниками (по степени трудности самого задания) и смог выполнить часть предложенного задания.

Для того, чтобы успешно организовать занятие на взаимодействие дошкольников с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников, на первоначальных этапах проводится диагностика особенностей развития нравственных чувств не только дошкольников с ОВЗ, но и их нормативно развивающихся сверстников.

Далее в педагогической деятельности осуществляется подбор заданий и упражнений, соответствующих психофизическим особенностям развития детей с ОВЗ. Так, к примеру, при составлении игровых упражнений стоит делать акцент на то, что сможет ли ребенок с ОВЗ. Это включение в совместное выполнение задания, игру, труд.

При проектировании организованной образовательной деятельности, направленной на эффективное взаимодействие дошкольников в условиях инклюзивной образовательной среды, в педагогической деятельности целесообразно учитывать следующие основные направления:

- свободное (открытое) взаимодействие со сверстниками;
- нахождение в неформальной обстановке;
- спокойное душевное состояние и хорошее настроение как детей с ОВЗ, так и других детей в инклюзивной группе;
- возможность действовать с предметами и другими участниками по собственному желанию и усмотрению;
- использование специально спланированных заданий и упражнений для совместной деятельности детей с ОВЗ или инвалидностью и детей с нормальным развитием и пр.

Выполняя педагогическую работу, необходимую для получения эффективных результатов, важно, чтобы каждый воспитатель понимал, какую роль играет умение понять ребенка, в трудных для него ситуациях поддержать его, оказать ему помощь. Кроме педагогов детского сада, данный факт должны понимать и родители инклюзивной группы детей.

Педагогическая поддержка в данном случае – это не только знак внимания со стороны окружающих людей, позволяющих поверить в себя, в свои силы и возможности. Это большая возможность, предоставляемая ребенку с ОВЗ в плане его социализации в обществе и реализации в целом. Ребенок должен понимать свои положительные черты и недостатки, работать над ними с целью компенсации. Родители, дети, воспитатели, другие педагоги дошкольной образовательной организации должны принимать его таким, какой он есть. С учетом специфики взаимодействия с «особым» ребенком они должны быть всегда готовы помочь в трудных ситуациях.

Таким образом, изучив особенности педагогической работы в детском саду, в его инклюзивной группе, наблюдения и экспериментальные исследования различных ученых, можно свидетельствовать, что полноценные взаимоотношения ребенка с ОВЗ или инвалидностью со сверстниками, педагогами, являются одним из важнейших факторов формирования нравственных основ личности всех детей инклюзивной группы, их успешной социализации и самореализации.

Многолетний педагогический опыт работы в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации показал, что на уровень нравственных взаимоотношений между детьми и другими членами микросоциума влияют различные составляющие.

Список литературы:

1. Бейсенбаева, Б.Ж. Актуальность инклюзивного образования в сфере развития современной образовательной системы / Б.Ж. Бейсенбаева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: АСГАРД, 2016. – 418 с.
2. Казакова, Л.А. Обучение взаимодействию детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании / Л.А. Казакова // Фундаментальные исследования. – 2015. - №2-11. – С. 2459-2463.
3. Тимохина, Т.В. Гуманно-личностный подход в подготовке специалистов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями / Т.В. Тимохина // Духовно-нравственные основы развития современного общества: образование, культура, искусство: материалы международной научно-практической конференции 21-22 апреля 2016 г. [Электронный ресурс]. – Луганск, 2016. – Режим доступа: <http://ipp-ltsu.ru>.

РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ С ТНР ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Еремина Ю.С.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования
и гуманитарных дисциплин
Филиал СГПИ в г. Буденновске
г. Буденновск

E-mail: JulieEremina@yandex.ru

Апрышкина И.В.,

старший преподаватель кафедры начального образования
и гуманитарных дисциплин
Филиал СГПИ в г. Буденновске
г. Буденновск

E-mail: innaapryshkina@yandex.ru

Аннотация. В данной статье обоснована необходимость развития психических процессов детей с ТНР; описан опыт работы по реализации проекта, разработанного на основе популярных интеллектуальных телепередач.

Ключевые слова: проект, дети с тяжелыми нарушениями речи, психические процессы.

DEVELOPMENT OF MENTAL PROCESSES OF CHILDREN WITH TNR THROUGH PROJECT ACTIVITIES (FROM WORK EXPERIENCE)

Eremina Y.S.,

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the
Department of primary education and Humanities
SSPI branch in Budennovsk
Budennovsk

E-mail: JulieEremina@yandex.ru

Apryshkina I.V.,

senior lecturer in primary education and the Humanities
SSPI branch in Budennovsk
Budennovsk

E-mail: innaapryshkina@yandex.ru

Annotation. This article substantiates the need to develop the mental processes of children with TNR; describes the experience of working on the implementation of a project developed on the basis of popular intellectual TV shows.

Key words: project, children with severe speech disorders, mental processes.

Дошкольный возраст имеет огромный онтогенетический потенциал к развитию всех без исключения психических процессов. Психологи указывают на неразделимую связь речевого развития с неречевыми психическими функциями. Все психические процессы у ребенка – восприятие, память, воображение, мышление – развиваются с прямым участием речи. Особое внимание психологами уделяется взаимосвязи мышления и речи. В основе проекта – положения классиков психологии Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева,

П.Я. Гальперина, С.Л. Рубинштейна о соотношении и взаимосвязи мышления и речи. По мнению психологов суть мышления как высшего психического познавательного процесса заключается в порождении нового знания на основе творческого отражения и преобразования человеком действительности [1, 289].

Мыслительные процессы и операции занимают большое место в речевом развитии ребенка, развитии всех без исключения сторон речи. Чем раньше начать стимулировать и развивать логическое мышление, базирующееся на ощущениях и восприятии ребенка, тем быстрее осуществится плавный переход от конкретного мышления к абстрактному.

Особенно это актуально в работе с детьми, имеющими речевые нарушения. В силу речевого дефекта такие дети могут быть малообщительными (что в дальнейшем может привести к логофобии), круг представлений, в связи с этим значительно ограничивается, темп развития мышления может замедляться. В связи с этим, одной из задач учителя-логопеда является развитие неречевых психических познавательных процессов.

Одной из форм развития неречевых психических познавательных процессов может служить проведение интеллектуально-познавательных игр на основе телевизионных передач. Огромный потенциал в этом плане имеют такие телепередачи как «Своя игра», «Брейн-ринг», «Умники и умницы», «Кто хочет стать миллионером», «Что? Где? Когда?», «Звездный час», «Где логика» и др. Многие из них носят развлекательный характер и выступают формой проведения досуга.

В методической литературе встречаются разработки, сценарии, конспекты на основе телевизионных передач. Многие из них носят развлекательный характер и выступают формой проведения досуга. Проблема исследования заключается в недостаточной разработанности вопросов организации интеллектуально-познавательных игр на материале логопедических занятий. Решению данной проблеме может помочь правильно подобранная проектная деятельность.

В проекте «Интеллектуальное телешоу», разработанном и апробированном авторами статьи, на идейной основе интеллектуальных телешоу разработаны интеллектуально-познавательные игры для дошкольников, направленные, в первую очередь, на развитие познавательных процессов дошкольников в решении коррекционно-образовательных задач.

Участниками проекта выступают педагогический коллектив ДОУ, воспитанники ДОУ подготовительной к школе логопедической группы, родители воспитанников.

Цель проекта: адаптировать развлекательные телепередачи к использованию в ДОУ в форме интеллектуально-познавательных игр для дошкольников (на материале логопедических занятий); привитие интереса к нетрадиционным формам и методам обучения и воспитания.

Основные задачи проекта:

1. Познакомить детей и взрослых с новой формой проведения занятия и продемонстрировать дидактические возможности использования интеллектуальных телепередач в познавательном развитии детей.
2. Развитие навыков взаимопонимания, доброжелательности, самостоятельности, инициативности, ответственности, организованности, умения работать коллективно.
3. Развитие критичности мышления, мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, классификация, аналогия) и других неречевых психических функций.
4. Развитие всех сторон речи: фонетической, морфологической, синтаксической.

5. Развитие грамматически правильной речи посредством составления полных распространенных предложений.

6. Развитие артикуляционной, тонкой и общей моторики.

Ожидаемые результаты реализации проекта:

1. Для дошкольников:

- расширение кругозора детей в ходе реализации проекта;
- сформированность познавательной мотивации, познавательного интереса;
- повышение уровня показателей проявления самостоятельности, активности, инициативности, коммуникативных способностей детей;
- сформированность произвольности психических процессов (памяти, внимания, мышления);
- сформированность всех сторон речи: фонетической, морфологической, синтаксической;
- сформированность грамматически правильной речи, связной монологической и диалогической речи.

2. Для педагогов:

- развитие интереса к разнообразным интеллектуальным играм;
- приобретение опыта проведения интеллектуально-познавательных игр для дошкольников.

Проект опирается на основные принципы дошкольного образования, определенные ФГОС ДО, а также общедидактические принципы к организации образовательного процесса:

- 1) сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека;
- 2) обеспечение развивающего характера дошкольного образования;
- 3) принципы гуманизации, дифференциации и индивидуализации, непрерывности и системности образования;
- 4) субъект-субъектные отношения всех участников образовательного процесса;
- 5) поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- 6) сотрудничество ДОУ с семьёй;
- 7) принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей;
- 8) формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- 9) развитие личности каждого ребенка; его коммуникативных, познавательных, художественно-эстетических способностей, социальных навыков, физических возможностей, охрану и укрепление здоровья;
- 10) возрастная адекватность методов, форм, средств дошкольного образования;
- 11) единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста.

Условия реализации проекта:

1. Кадровое обеспечение – специального обучения для реализации проекта не требуется; достаточно владение ПК, навыками работы в сети Интернет, творческий подход к организации деятельности.

2. Организационное обеспечение - кабинет, оборудованный в соответствии с СанПиН.

3. Материально-техническое обеспечение – компьютер (ноутбук), мультимедийное оборудование, интерактивная доска, презентации Power Point, вспомогательный раздаточный материал, аудиозаписи физминуток, материал, необходимый для проведения физминуток (су-джок мячи, су-джок кольца, массажные мячи, дорожки здоровья).

В ходе реализации проекта были использованы игровые методы (имитационные игры, дидактические игры, подвижные игры), словесные методы (беседа, объяснение, пояснение, инструктаж), наглядные методы (образец, рассматривание, демонстрация, показ упражнений, аудиовизуальные ТСО), практические (создание развивающей среды, упражнение, повторение), методы стимулирования (поощрение, одобрение, стимулирование, награждение), диагностические методы выявления уровня развития психических процессов, речевого развития.

Таблица 1

План мероприятий по реализации проекта

№ п/п	Название мероприятия	Сроки	Участники
1 этап – подготовительный этап			
1.	Обдумывание идеи проекта, сбор информации на основе изучения литературных источников, информации из СМИ.	Август 2018 г.	Учитель-логопед, педагог-психолог
2.	Обоснование актуальности разработки проекта. Постановка проблемы	Август 2018 г.	Учитель-логопед, педагог-психолог
2 этап – организационный этап			
1.	Постановка цели, задач проекта, определение условий реализации проекта и др. (составление паспорта проекта)	Август 2018 г.	Учитель-логопед, педагог-психолог
2.	Составление плана мероприятий по реализации проекта, определение сроков реализации.	Август 2018 г.	Учитель-логопед, педагог-психолог
3.	Проведение круглого стола с родителями по теме проекта	Сентябрь 2018 г.	Учитель-логопед, педагог-психолог, родители воспитанников лог.группы
3 этап – этап реализации проект			
1.	Диагностика уровня развития психических процессов детей. Определение соотношения уровня развития психических процессов с уровнем речевого развития детей.	Сентябрь 2018 г.	Учитель-логопед, педагог-психолог
2.	Беседа с детьми «Что такое телевидение»	Сентябрь 2018 г.	Учитель-логопед, воспитанники лог.группы
3.	Проведение игры «Своя игра» (на материале логопедических занятий по формированию лексико-грамматической стороны речи по лексическим темам «Осень», «Овощи», «Фрукты», «Ягоды», «Грибы»)	Октябрь 2018 г.	Учитель-логопед, педагог-психолог, воспитанники лог.группы
4.	Проведение игры «Где логика» (с приглашением родителей в качестве гостей) (на материале логопедических занятий по формированию фонетико-фонематической стороны речи, подготовке к обучению грамоте)	Ноябрь 2018 г.	Учитель-логопед, педагог-психолог, воспитанники лог.группы, родители воспитанников
5.	Проведение игры «Что? Где? Когда?» (на материале логопедических занятий по формированию лексико-грамматической стороны	Декабрь 2018 г.	Учитель-логопед, педагог-психолог, воспитанники

	речи по лексическим темам «Домашние животные и птицы», «Дикие животные лесов», «Животные жарких стран и Крайнего Севера»)		лог.группы
6.	Фотоколлаж по теме проекта (совместная работа с детьми и их родителями)	Январь 2019 г.	Учитель-логопед, педагог-психолог, воспитанники, родители воспитанников
7.	Проведение игры «Умники и умницы» (на материале логопедических занятий по формированию лексико-грамматической стороны речи, по развитию связной речи по лексическим темам «День Защитника Отечества», «Международный женский день»)	Февраль 2019 г.	Учитель-логопед, педагог-психолог, воспитанники лог.группы
8.	Проведение игры «Брейн-ринг» (с участием родителей в игре) (на материале логопедических занятий по формированию лексико-грамматической стороны речи, фонетико-фонематической стороны речи по лексической теме «Весна»)	Март 2019 г.	Учитель-логопед, педагог-психолог, воспитанники, родители воспитанников
8.	Проведение игры «Звездный час» (на материале логопедических занятий по формированию лексико-грамматической стороны речи, фонетико-фонематической стороны речи, по развитию связной речи по лексической теме «Школа»)	Апрель 2019 г.	Учитель-логопед, педагог-психолог, воспитанники лог.группы
9.	Мониторинг уровня развития психических процессов детей. Определение соотношения уровня развития психических процессов с уровнем речевого развития детей.	Май 2019 г.	Учитель-логопед, педагог-психолог
4 этап – заключительный этап			
1.	Презентация проекта:	Май 2019 г.	Учитель-логопед, педагог-психолог
	- на родительском собрании; - награждение родителей благодарственными письмами;	Май 2019 г.	Родители воспитанников логопедической группы, методист ДОУ
	- на педагогическом совете.	Май 2019 г.	Педагоги ДОУ, администрация ДОУ
2.	Определение перспектив дальнейшего развития проекта	Май 2019 г.	Учитель-логопед, педагог-психолог

Проект «Интеллектуальное телешоу» был разработан учителем-логопедом совместно с педагогом-психологом и реализован в 2018-2019 учебном году каждым специалистом в своем дошкольном образовательном учреждении. Основное требование к реализации проекта – совместная работа специалистов (учителя-логопеда и педагога-психолога), так как работа по развитию коммуникативных навыков и работа по формированию познавательных процессов неразрывно связаны. В связи с этим в ходе

реализации проекта нами привлекались соответствующие специалисты, работающие в ДООУ. Реализация проекта показала, что данная деятельность может носить массовый характер и при желании адаптироваться в дошкольном учреждении различной направленности (сад общеразвивающей направленности (МДОУ «Детский сад №3 «Дюймовочка» г. Зеленокумска Советского района) или же специализированный детский сад (ГКДОУ «Детский сад №8 «Солнечный лучик» г. Буденновска)).

Структурно проект представлен пояснительной запиской, в которой обоснована актуальность и обозначена проблема исследования. Во втором разделе «Паспорт проекта» раскрыт научный аппарат исследования, логика построения которого полностью соответствует поставленным цели и задачам и позволяет в конечном итоге их достичь. В третьем разделе «Содержание проекта» раскрыты этапы работы над проектом и план мероприятий по реализации проекта.

На первом – подготовительном этапе работы на основе изучения литературных источников, информации из СМИ была определена проблема исследования и обоснована актуальность разработки проекта.

На втором – организационном этапе работы был определен методологический аппарат исследования, определены цель, задачи проекта, условия реализации проекта и др. Составлен паспорта проекта. Также на данном этапе был разработан план мероприятий по реализации проекта, определены сроки их реализации. На организационном этапе работы был проведен круглый стол с родителями воспитанников по теме проекта.

Третий этап реализации проект начался с диагностики уровня развития психических процессов детей. В результате диагностики было определено соотношения уровня развития психических процессов с уровнем речевого развития детей.

Прежде чем приступить к проведению игр с детьми была проведена беседа «Что такое телевидение», в ходе которой дети познакомились с историей возникновения телевидения, а также узнали о многообразии познавательных телепередач. Проведение беседы по данной тематике способствовало формированию информационной безопасности детей, чему в настоящее время уделяется много внимания. Ведь в ходе беседы мы не только говорили о «полезных» телепередачах, но и декларировали ограничение просмотра телепередач, мультипликационных фильмов.

В ходе реализации проекта приоритетными являются командные игры. При проведении первой игры выявилась проблема: дети не умеют работать в команде, не оказывают взаимопомощь, победу участника своей команды не принимают как общую. Исходя из этого, были внесены коррективы в проект, заключающиеся во включении раундов, как с командным, так и с одиночным участием. Это позволило сформировать коллективный командный дух, эмпатию за участника своей команды.

Проведение интеллектуально-познавательных игр нашло эмоциональный отклик у детей. Каждому ребенку, принимающему участие в играх, была предоставлена возможность продемонстрировать имеющиеся знания, проявить интеллектуальные способности, раскрыть многогранность своих интересов, тем самым формируются стимулы саморазвития личности. Следует отметить положительный настрой дошкольников на новую форму работы, заинтересованность процессом игры, активность на занятиях. Дети с нетерпением ждали новой игры и с удовольствием принимали участие в новых играх.

Некоторые мероприятия проводились с родителями воспитанников. На игру «Где логика» родители были приглашены в качестве гостей. Следует отметить интерес родителей к проводимому мероприятию. После проведения мероприятия некоторые родители предложили помощь в разработке заданий к играм, так как видели азарт и восторг в своих детях. На игру «Брейн-ринг» родители были приглашены в качестве участников команды, соперничающей с командой детей. Родители играли также азартно, как и их дети. По итогу родители высказали слова благодарности за проведенное

мероприятие и с удовольствием готовы были принять участие в мероприятиях подобного вида.

После проведения запланированных мероприятий был проведен мониторинг уровня развития психических процессов детей и речевого развития, который показал положительную динамику. А это, в свою очередь, говорит о том, что проведенная работа была эффективной.

На четвертом - заключительном - этапе работы был презентован отчет о реализации проекта на родительском собрании с вручением благодарственных писем самым активным родителям. С отчетом мы выступили и на педагогическом совете. Реализация проекта показала заинтересованность и востребованность в проводимых мероприятиях со стороны педагогов ДОУ. Опыт проведения подобных игр может быть заимствован для проведения занятий непосредственно образовательной деятельности.

Нами были определены перспективы дальнейшего развития проекта:

1. Адаптировать имеющиеся разработки к использованию в работе с детьми среднего дошкольного, младшего школьного возраста.
2. Разработать варианты использования интеллектуально-познавательных игр для детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста, в том числе с возможностью применения игр в работе на интерактивном столе.
3. Расширить тематику проводимых интеллектуально-познавательных игр за счет обогащения их содержания материалом лексических тем, межпредметными знаниями.
4. Привлечь к проведению игр подобного рода родителей воспитанников с возможностью разработки заданий.
5. Организовать социальное партнерство ДОУ и школы в ходе реализации проекта.
6. Популяризировать технологию интеллектуально-познавательных игр среди педагогов и специалистов дошкольных учреждений, посредством проведения круглых столов, мастер-классов, семинаров-практикумов.
7. Транслировать опыт на уровне региональных, краевых МО, в СМИ.
8. Использовать технологии интеллектуально-познавательных игр в работе с родителями, взаимодействии с педагогами и специалистами ДОУ, СОШ при разработке интегрированных занятий.

Таким образом, разработанный и реализованный проект является эффективным средством развития коммуникативных навыков детей, познавательных процессов и речевого развития в целом. В ходе проекта дети обрели коллективистические качества, такие как сопереживание, уступчивость, коллективизм и бесценный опыт общения друг с другом, с педагогами и, конечно же, с родителями.

Список литературы:

1. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб., 2008. – 583 с.

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ СЛОГОВОЙ
СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Земцова Е.С.,
магистрант кафедры дефектологии,
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров
E-mail: zemtsovakatya96@mail.ru

Хмелькова Е.В.,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров
E-mail: Hmelkova2008@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты констатирующего эксперимента по изучению сформированности слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Коррекция речевого нарушения осуществлялась с применением информационно-коммуникационных технологий, а именно комплекса мультимедийных занятий «Путешествие в страну слов». Эффективность применения данного комплекса статистически доказана при анализе результатов контрольного эксперимента.

Ключевые слова: дети, общее недоразвитие речи, слоговая структура слова, комплекс мультимедийных занятий, классы слов с различной слоговой структурой, особенности слоговой структуры слова, статистический критерий Манна-Уитни.

**THE EFFECTIVE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES IN THE COURSE OF THE SYLLABIC WORD STRUCTURE
CORRECTION WITHIN PRESCHOOLERS HAVING A GENERAL SPEECH
UNDERDEVELOPMENT**

Zemtsova E.S.,
Defectology Department graduate student,
FSBEI HE «Vyatka State University»,
Kirov
E-mail: zemtsovakatya96@mail.ru

Khmelkova E.V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Defectology Department docent,
FSBEI HE «Vyatka State University»,

Abstract. The article presents the results of a stating experiment on the study of the formation of the syllabic word structure within preschoolers having general speech underdevelopment. Speech impairment was corrected using information and communication technologies, namely, a set of multimedia lessons called «Traveling to the Country of Words». This complex effectiveness is statistically proven while analyzing the results of the control experiment.

Key words: children, general speech underdevelopment, word syllabic structure, multimedia lessons complex, word classes having different syllabic structure, word syllabic structure specifications, Mann-Whitney statistical criterion.

В современном мире достаточно часто можно встретить ребенка с нарушением слоговой структуры слова. В большинстве дошкольных учреждений недостаточное количество внимания уделяется данному речевому нарушению. Проведя констатирующий эксперимент по изучению слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста, мы выявили следующие результаты, средние значения которых представлены в таблице 1.

Таблица 1

Оценка слоговой структуры слова детей в экспериментальной и контрольной группах на момент проведения констатирующего эксперимента

Задания \ Группы	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Разница значений
Воспроизведение слов различной слоговой структуры	0,64	0,64	0
Воспроизведение слоговых рядов	0,68	0,68	0
Воспроизведение ритмических структур	0,88	0,68	0,2
Первая часть заданий на воспроизведение ритмических структур слова ударами	0,72	0,72	0
Вторая часть заданий на воспроизведение ритмических структур слова ударами	0,56	0,56	0
Произнесение предложений с большой концентрацией сложных слов	0,52	0,64	0,1
Среднее количество	0,7	0,7	0,1

Из таблицы 1 видно, что разница средних значений при выполнении заданий каждой группой равна 0,1 – 0,2 балла.

Для выявления отклонений в результатах сформированности слоговой структуры слова у детей контрольной и экспериментальной групп, был использован статистический критерий Манна – Уитни, позволяющий выявить различия между малыми выборками. Расчеты показали, что на этапе констатирующего эксперимента $U_{\text{эмп}} = 18$ и свидетельствует о том, что полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(18)$ находится в зоне незначимости.

На этапе контрольного эксперимента $U_{\text{эмп}} = 0$ и результат $U_{\text{эмп}}(0)$ находится в зоне значимости. Полученные результаты научно доказывают эффективность применения

комплекса мультимедийных занятий для коррекции слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

По итогам проведенного исследования разработан комплекс мультимедийных занятий «Путешествие в страну слов» по коррекции слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, основанный на методиках С.Е. Большаковой, Н.С. Четверушкиной, Н.В. Курдвановской, Н.В. Ванюковой.

Представленный комплекс, включает в себя 27 мультимедийных занятий. Из них 4 занятия направлены на подготовку ребенка к усвоению правильной слоговой структуры слова и 2 проверочные работы, рассчитанные на проверку усвоенного материала. Непосредственно коррекционный этап включает в себя: 16 занятий по коррекции слоговой структуры слова, 3 проверочные работы и 2 контрольные работы для полной проверки усвоенного материала. Каждое занятие состоит из заданий, направленных на достижение основной цели занятия.

Цель комплекса мультимедийных занятий – коррекция слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи:

- 1) формирование правильного произношения односложных, двусложных, трехсложных, четырехсложных слов;
- 2) формирование и развитие навыков анализа и синтеза слов;
- 3) развитие чувства ритма;
- 4) развитие речеслухового восприятия и слухоречевой памяти;
- 5) формирование правильной постановки ударения в словах.

Коррекционная работа проводилась в форме индивидуальных занятий, что давало возможность учесть потребности и возможности каждого ребенка. В основе комплекса мультимедийных занятий лежат наглядные методы (пример выполнения задания), практические, методы работы под руководством логопеда. Индивидуальные занятия проводились в соответствии с разработанным календарно-тематическим планом. Календарно-тематический план представлен в Таблице 2.

Таблица 2

Календарно-тематическое планирование мультимедийных занятий по коррекции слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи

Дата проведения	Тема мультимедийного занятия	Цель занятия
01.10.2019	Путешествие по городу музыкальных инструментов	Знакомство с музыкальным инструментом (барабан), подготовка ребенка к усвоению слоговой структуры родного языка.
08.10.2019	Путешествие по городу музыкальных инструментов	Знакомство с музыкальными инструментами (колокольчик и маракасы), подготовка ребенка к усвоению слоговой структуры родного языка.
15.10.2019	Путешествие по городу музыкальных инструментов	Знакомство с музыкальными инструментами (дудочка и металлофон), подготовка ребенка к усвоению слоговой структуры родного языка.
22.10.2019	Проверочная работа №1	Проверка усвоенного материала
29.10.2019	Путешествие по городу ловких ручек	Подготовка ребенка к усвоению слоговой структуры родного языка, развитие мелкой моторики.

5.11.2019	Проверочная работа №2	Проверка уровня подготовки ребенка к усвоению слоговой структуры родного языка, развитие мелкой моторики.
12.11.2019	Путешествие по городу гласных звуков	Отработка правильного произношения гласных звуков.
19.11.2019	Путешествие по городу слогов	Отработка правильного произношения различных видов слогов.
26.11.2019	Путешествие по городу слов. Прогулка по улице двусложных слов с открытыми слогами	Работа над ритмом, отработкой слоговой структуры в двусложных словах с открытыми слогами
03.12.2019	Прогулка по улице трехсложных слов с открытыми слогами	Работа над отработкой слоговой структуры в трехсложных словах, состоящих из открытых слогов.
10.12.2019	Прогулка по улице односложных слов	Работа над ритмом, отработка слоговой структуры в односложных словах.
17.12.2019	Прогулка по улице двусложных слов с закрытыми слогами	Отработка слоговой структуры в двусложных словах, состоящих из закрытых слогов.
24.12.2019	Прогулка по улице двусложных слов со стечением согласных в середине слова	Отработка слоговой структуры в двусложных словах со стечением согласных в середине слова.
14.01.2020	Прогулка по улице двусложных слов состоящих из закрытых слогов и стечения согласных в середине слова	Отработка слоговой структуры в двусложных словах состоящих из закрытых слогов и стечения согласных в середине слова.
16.01.2020	Прогулка по улице трехсложных слов с закрытым слогом в конце слова	Отработка слоговой структуры в трехсложных словах с закрытым слогом в конце слова».
21.01.2020	Прогулка по улице трехсложных слов со стечением согласных в середине слова	Отработка слоговой структуры в трехсложных словах со стечением согласных в середине слова.
23.01.2020	Прогулка по улице трехсложных слов со стечением согласных и закрытым слогом	Отработка слоговой структуры слова в трехсложных словах со стечением согласных и закрытым слогом».
28.01.2020	Прогулка по улице трехсложных слов с двумя стечениями согласных	Отработка слоговой структуры в трехсложных словах с двумя стечениями согласных.
30.01.2020	Прогулка по улице односложных слов со стечением согласных в начале или конце слова	Отработка слоговой структуры в односложных словах со стечением согласных в начале или в конце слова.

04.02.2020	Прогулка по улице двусложных слов с двумя стечениями согласных в слове	Отработка слоговой структуры в двусложных словах с двумя стечениями согласных в слове.
06.02.2020	Прогулка по улице трехсложных слов со стечением в начале и середине слова	Отработка слоговой структуры в трехсложных словах со стечением в начале и середине слова.
11.02.2020	Прогулка по улице четырехсложных слов состоящих из открытых слогов	Отработка слоговой структуры в четырехсложных словах, состоящих из открытых слогов.
13.02.2020	Проверочная работа №3	Проверка усвоенных навыков по произношению односложных по слоговой структуре слов.
18.02.2020	Проверочная работа №4	Проверка усвоенных навыков по произношению двусложных слов различного слогового состава.
20.02.2020	Проверочная работа №5	Проверка усвоенных навыков по произношению трехсложных и четырехсложных слов различного слогового состава.
25.02.2020	Контрольная работа №1	Проверка усвоенных навыков по воспроизведению ритмов, слоговых цепочек, слов различной слоговой структуры.
27.02.2020	Контрольная работа №2	Проверка усвоенных навыков по воспроизведению ритмов, слоговых цепочек, слов различной слоговой структуры.

Приведем качественный анализ некоторых реализованных занятий. При проведении первого занятия «Путешествие в страну музыкальных инструментов», большое количество ошибок было выявлено в заданиях «Веселый барабанчик», дети чаще всего прослушав предложенный ритм, воспроизводили его с значительными искажениями. Так же выполняя упражнения «Продолжи ритм» некоторые дети хаотично били в барабан и неверно выполняли упражнение.

Проводя второе занятие по знакомству детей с музыкальными инструментами (колокольчик и маракасы) большинство детей с заданиями справились частично, возникали большие трудности при воспроизведении ритмов различной сложности. Большой интерес у детей вызвало упражнение «Рассели звуки по домикам».

Выполняя проверочную работу № 1, детей допускали ошибки при воспроизведении сложных ритмов на музыкальных инструментах.

При проведении четвертого мультимедийного занятия «Путешествие в страну ловких ручек» более 50 % детей со всеми заданиями справились, однако возникли сложности при выполнении четвертого варианта упражнения «Шаловливые ручки» направленного на развитие реципрокной координации рук. Дети не могли быстро сменить одно положение пальцев рук на другое.

Выполняя задания из пятого занятия (коррекционный этап) «Путешествие по городу гласных звуков» детям экспериментальной группы было сложно произнести звук [y] в соответствии с предложенным ритмом. Возникшая проблема была устранена по средствам личного примера логопеда. В целом упражнения из презентации были выполнены в полном объеме.

Выполняя задания восьмого мультимедийного занятия «Прогулка по улице трехсложных слов с открытыми слогами» у детей возникли небольшие затруднения в назывании слоговых цепочек в задании «Три поросенка», чаще всего дети просто повторяли слоги за логопедом, при этом, не выделяя нужный слог голосом. При выполнении упражнения «Подскажи словечко», дети торопились и неправильно «подсказывали» слова или же неверно называли их.

На девятом мультимедийном занятии абсолютно у всех детей не возникло трудностей при выполнении заданий. Небольшое количество испытуемых не смогли услышать и выделить гласный звук в словах «чай, кот, жук».

Проверочная работа № 3, направленная на проверку и закрепление односложных слов, выявила единичные ошибки в повторении слоговых цепочек. Остальные задания были выполнены без значительных ошибок.

Контрольная работа №1 позволила проверить уровень воспроизведения ритмических цепочек, слоговых цепочек, а также воспроизведение слов различных слоговых структур. У детей возникли небольшие проблемы в воспроизведении сложных ритмов, а также четырехсложных и трехсложных слов со стечением согласных.

Выполнение заданий из контрольной работы №2 у большинства детей не вызвало трудностей. Дети сразу определили звучащие музыкальные инструменты, быстро и четко выполнили упражнения на развитие реципрокной координации рук, правильно воспроизвели слоговые и ритмические ряды, а также произнесли слова различной слоговой сложности.

По окончании формирующего эксперимента с применением комплекса мультимедийных занятий был проведен контрольный эксперимент, позволяющий выявить уровень сформированности слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи в экспериментальной и контрольной группах. Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3

Оценка слоговой структуры слова детей в экспериментальной и контрольной группе на момент проведения констатирующего эксперимента

Задание \ Группа	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Разница значений	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Воспроизведение слов различной слоговой структуры	0,64	2,16	0,64	1,28	0	0,88
Воспроизведение слоговых рядов	0,68	2,32	0,68	1,48	0	0,84
Воспроизведение ритмических структур	0,88	2,48	0,68	1,28	0,2	1,2
Первая часть заданий на воспроизведение ритмических структур слова ударами	0,72	2,52	0,72	1,72	0	0,8
Вторая часть заданий на воспроизведение ритмических структур	0,56	2,16	0,56	1,36	0	0,8

слова ударами						
Произнесение предложений с большой концентрацией сложных слов	0,52	2,32	0,64	1,64	0,1	0,68
Среднее количество	0,7	2,3	0,7	1,5	0,1	0,8

Из таблицы 3 видно, что средние значения констатирующего и контрольного экспериментов в каждой группе значительно отличаются.

Для выявления отклонений в результатах сформированности слоговой структуры слова у детей контрольной и экспериментальной групп, так же был использован статистический критерий Манна-Уитни, позволяющий выявить различия между малыми выборками. Расчеты показали, что на этапе констатирующего эксперимента $U_{\text{Эмп}} = 18$ и свидетельствует о том, что полученное эмпирическое значение $U_{\text{Эмп}}(18)$ находится в зоне незначимости.

На этапе контрольного эксперимента $U_{\text{Эмп}} = 0$ и результат $U_{\text{Эмп}}(0)$ находится в зоне значимости. Полученные результаты научно доказывают эффективность применения комплекса мультимедийных занятий для коррекции слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Таким образом, анализ эффективности использования комплекса мультимедийных занятий, составленного и апробированного в рамках данного исследования, показал, что при целенаправленной логопедической помощи дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи могут достичь более высоких результатов при восприятии и воспроизведении ритмических структур, слогов и слов с различной слоговой структурой.

Список литературы:

1. Агранович, З.Е. Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слов у детей / З.Е. Агранович – Детство-Пресс, 2014.
2. Крупенчук, О.И. Комплексная методика коррекции нарушений слоговой структуры слова / О.И. Крупенчук. – М.: Литера, 2013. – 64 с.
3. Маркова, А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А.К. Маркова // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р.Е. Левиной. – М. – 1961. – С. 59-70.
4. Тимохина, Т.В. Педагогическое сопровождение обучения детей с особыми образовательными потребностями в школе / Т.В. Тимохина, Н.И. Литвинова // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв.ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017, с. 293-300
5. Четверушкина, Н.С. Слоговая структура слова: Системный метод устранения нарушений / Н.С. Четверушкина – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 192 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Иванова Е.С.,

студентка 4 курса факультета психологии и специального образования
ГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
г. Самара

Терентьева Н.П.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии,
специальной педагогики и специальной психологии
ГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
г. Самара

E-mail: t-n-p@list.ru

Аннотация. На основе изучения недостатков произвольного внимания разработан и апробирован комплекс дидактических игр по формированию произвольного внимания дошкольников с задержкой психического развития, реализуемый учителем – дефектологом на фронтальных занятиях в рамках предметной области «Формирование целостной картины мира».

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, произвольное внимание, контроль, коррекционно-педагогическая работа.

THE FORMATION OF VOLUNTARY ATTENTION IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION

Ivanova E.S.,

4th year student of the Faculty of Psychology and Special Education
GBOU IN «Samara State Social and Pedagogical University»
Samara

Terentyeva N.P.,

candidate of psychological sciences, professor
of the department of special pedagogics and special psychology
GBOU IN «Samara State Social and Pedagogical University»
Samara

E-mail: t-n-p@list.ru

Annotation. Based on the study of the shortcomings of voluntary attention, a set of didactic games on the formation of voluntary attention of preschool children with mental

retardation has been developed and tested, implemented by a defectologist teacher in frontal classes in the framework of the subject area «Formation of a holistic picture of the world».

Key words: children of preschool age with mental retardation, voluntary attention, control, correctional and pedagogical work.

В работах С.Л. Рубенштейна, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина и др. внимание представляет собой процесс контроля над содержанием в функциональном аспекте. «Внимание представляет собой деятельность контроля, механизм произвольного внимания рассматривается как сокращенная форма контроля за действием» [2, с. 540].

С позиции внимания как деятельности контроля все акты внимания можно рассматривать как результаты формирования новых умственных действий. В качестве основной задачи развития внимания выступает формирование контрольной функции внимания, то есть способности осуществлять контроль за собственными действиями и поступками, а также осуществлять проверку результатов собственной деятельности. Чтобы сформировать новый прием произвольного внимания, мы должны «наряду с основной деятельностью дать задание проверить (или проверять) ее, указать для этого критерий и приемы, общий путь и последовательность» [2, с. 539].

Важным условием удержания произвольного внимания является мотивационный аспект произвольного акта, правильная организация деятельности; возникновение косвенных интересов; создание благоприятных условий для деятельности, «исключение отрицательно воздействующих посторонних раздражителей» [1, с. 46].

Проблемы внимания как концентрация на элементе, обозначаются всеми исследователями как особенность характерного признака задержки психического развития. Они присутствуют у детей, относящихся к разным факторам задержки психического развития. Проявления недостаточности внимания у дошкольников с задержкой психического развития выражается уже при наблюдении за особенностями восприятия ими окружающих предметов и явлений. Дети плохо концентрируются на одном объекте, их внимание неустойчиво. Эта неустойчивость выражается и в любой другой деятельности, которой занимаются дети. Недостатки внимания детей с задержкой психического развития в большей мере связаны с низкой работоспособностью, повышенной истощаемостью, которые особенно характерны для детей с органической недостаточностью центральной нервной системы.

В настоящее время существует ряд психолого-педагогических подходов к развитию произвольного внимания у детей. Проанализировав литературу по данной теме, мы сделали вывод о том, что под влиянием правильно организованной игровой деятельности внимание ребенка дошкольного возраста может достичь довольно высокого уровня развития при соблюдении ряда условий, описанных авторами.

ПрАООП ДО детей с ЗПР рекомендует, при определении содержания коррекционно-развивающих занятий, учителю-дефектологу уделять отдельное внимание направлению – коррекция недостатков и развитие всех свойств внимания и произвольной регуляции [3, с.123].

Анализ результатов, проведенного нами, экспериментального исследования показал, что у дошкольников с задержкой психического развития наблюдаются трудности в понимании инструкции к заданиям, неспособность к удержанию инструкции в ходе выполнения задания, отсутствие навыка самоконтроля в процессе учебного действия. Данные результаты свидетельствуют о необходимости проведения коррекционно-педагогической работы и разработки специализированных приемов по формированию произвольного внимания у дошкольников с ЗПР.

Нами был разработан и апробирован комплекс дидактических игр по формированию произвольного внимания дошкольников с задержкой психического развития.

Мы полагали, что развитие произвольного внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития будет более эффективным, если:

- будут учтены выявленные недостатки произвольного внимания воспитанников;
- учителем-дефектологом, в организованную образовательную деятельность в рамках предметной области «Формирование целостной картины мира», систематически будет включен разработанный комплекс дидактических игр.

Коррекционно-педагогическая работа реализовывалась поэтапно: подготовительный, основной, заключительный.

На подготовительном (пропедевтическом) этапе реализовывалось направление по активизации непроизвольного внимания воспитанников и формирования их мотивации к результативности выполнения задания. Данное направление реализовывалось при решении следующих задач:

1. Способствовать активизации зрительного внимания.
2. Способствовать активизации слухового внимания.
3. Развивать интерес к учебным занятиям посредством формирования игровой мотивации.
4. Повышать стремление к самоутверждению, стремлению выиграть, быть первым.

На основном (формирующем) этапе проводилась работа, направленная на формирование умения понимать постепенно усложняющуюся инструкцию, удерживать эту инструкцию в ходе учебного действия. Так же осуществлялась работа в рамках направления по формированию у дошкольников навыка самоконтроля, а также развитие таких свойств произвольного внимания, как объем, устойчивость, целенаправленность, концентрация, распределение, переключение. При реализации этих направлений велась работа над решением следующих задач:

1. Формировать умение понимать простейшую инструкцию к заданию.
2. Формировать умение понимать усложняющуюся инструкцию к заданию.
3. Формировать умение соблюдать очередность при выполнении задания.
4. Формировать умение удерживать инструкцию на протяжении выполнения задания.
5. Формировать навык самоконтроля по словесной инструкции.
6. Формировать навык самоконтроля и самооценки по образцу.
7. Расширять объем внимания.
8. Развивать устойчивость, целенаправленность внимания.
9. Формировать способность концентрироваться (сосредотачиваться) на объектах.
10. Формировать способность распределять внимание на объекты.
11. Формировать умение переключать внимание с одного объекта на другой.

На заключительном (итоговом) этапе закреплялись полученные воспитанниками умения и навыки, направленные на осознание необходимости противодействовать более сильным внутренним и внешним стимулам. На данном этапе работы решались следующие задачи: развивать наблюдательность, быстроту реакции; развивать внутреннюю мотивацию, связанную с содержанием деятельности, но не с внешними обстоятельствами.

Развивающие задачи решаются посредством индивидуализации и следования темпу развития каждого ребенка. Тематика занятия способствует расширению словарного запаса, развитию связной речи, а также интеллектуальному развитию в целом. Занятия были составлены таким способом, чтобы дошкольники могли упражняться в правильном и корректном употреблении освоенных категорий, а также активизации отобранной лексики. Для решения каждой задачи подбирались специальные средства и приемы, которые в дальнейшем собираются в картотеку.

Для уместного применения дидактических игр, мы целесообразно адаптировали их в рамки изучаемой темы занятия. Например, используемые предметные картинки в дидактической игре «Будь внимательным», применялись в рамках темы «Весна» по предметной области «Формирование целостной картины мира». При организации

выполнения заданий на формирование навыка самоконтроля, учитель-дефектолог дает четкие критерии правильной выполненной работы, сверяясь с которыми ребенок самостоятельно оценивает свою работу.

По окончании процедуры целенаправленного формирующего воздействия была выполнена процедура контрольной диагностики, которая позволила выявить не только уровень сформированности произвольного внимания у дошкольников с ЗПР, но и способность к самоконтролю учебного действия, уровень понимания инструкции и способность к удерживанию этой инструкции в ходе выполнения всего задания. Результаты контрольной диагностики позволили заключить, что с момента констатирующей диагностики в группе дошкольников с ЗПР существенным образом изменились показатели произвольности внимания. Можно говорить о том, что воспитанники, после процедуры формирующего воздействия, имеют более высокий уровень произвольного внимания по сравнению с показателями прошлого года.

Список литературы:

1. Бруннер, Е.Ю. К вопросу о психологии произвольного внимания / Е.Ю. Бруннер [Электронный ресурс] //URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-psihologii-proizvolnogo-vnimaniya/viewer>
2. Гальперин, П.Я. К проблеме внимания / П.Я. Гальперин [Электронный ресурс] // URL: <http://www.persev.ru/book/pya-galperin-k-probleme-vnimaniya>;
3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа дошкольного образования детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. // URL: <https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2017/12/PrAOOP-ZPR.pdf>.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ильюшкина Н.С.,

студентка 5 курса педагогического факультета

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Тимохина Т.В.,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории

и методики начального и дошкольного образования

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Аннотация. В статье отражена специфика развития речевой среды для эффективной подготовки к школьному обучению детей подготовительной речевой группы в условиях инклюзии. Представлены варианты различных тематических и игровых зон. Выявлены проблемы речевого развития и охарактеризованы пути их решения исходя из опыта работы в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: речевое развитие, речевая среда, дошкольная образовательная организация, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с инвалидностью.

THE DEVELOPMENT OF THE SPEECH ENVIRONMENT IN THE PREPARATORY INCLUSIVE GROUP OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Ilyushkina N.S.,

5-year student of the Faculty of Education

GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orehovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Timokhina T.V.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Department of Theory and Methods of Primary and Preschool Education

GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orehovo-Zuevo

Annotation. The article reflects the specifics of the development of the speech environment for the effective preparation for schooling of children of the preparatory speech group in the context of inclusion. Options for various thematic and gaming areas are presented. The problems of speech development are identified and ways to solve them are described on the basis of work experience in an inclusive group of a preschool educational organization.

Key words: speech development, speech environment, preschool educational organization, inclusive education, children with disabilities, children with disabilities.

От того, насколько правильно сформирована речь дошкольника, зависит успешность его дальнейшего обучения в школе. Так как подготовительная группа является последним звеном детского сада и дальше начинается уже непосредственно обучение в школе, развитию речи здесь должно уделяться достаточное внимание.

В группе, где одновременно получают образование дети с особыми образовательными потребностями (ООП) и нормальным развитием – инклюзивной группе, особо важно подготовить всех выпускников к школьному обучению, отдавая приоритет индивидуально-личностному подходу.

Дошкольный возраст является важным периодом формирования речи ребенка. У детей подготовительной группы дошкольной образовательной организации (ДОО) речевые навыки развиваются в очень быстром темпе, идет активное пополнение словарного запаса, формируются навыки письма.

На развитие речи существенное влияние оказывает речевая среда, в которой находится ребенок. Речевая среда – это взрослые и ровесники, с которыми постоянно общается ребенок. Помимо речевой среды, влияние на развитие речи оказывает и предметно-развивающая среда, одной из частей которой является микросреда.

Проблемой организации среды, окружающей ребенка, занимались следующие известные педагоги: В.Н. Дружинин, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. Из современных исследователей данной темой занимаются Т.Н. Доронова, В.И. Ляско, Л.В. Мардахаев, С.Л. Новоселова и др.

Многолетний опыт работы в инклюзивной группе показывает, что в ней должны содержаться игрушки, пособия и материалы, подходящие под возраст детей. Помимо этого, в равном количестве должны быть представлены игрушки как для мальчиков, так и для девочек.

Созданием микросреды в группе занимается педагог. При этом он должен придерживаться всех вышеперечисленных принципов и помнить, что микросреда организуется для детей, а значит с учетом их особенностей и потребностей.

Микросреду группы составляют примерно следующие «уголки» («зоны»):

- Игровой уголок.
- Спортивный уголок.
- Уголок экспериментирования
- Уголок рисования.
- Уголок природы.
- Уголок отдыха.
- Музыкальный уголок.
- Уголок театра.
- Книжный уголок.

Часто в группах ДОО присутствуют тематические игровые зоны: «кухня», «магазин», «больница», «салон красоты».

Самые главные условия, которым должна соответствовать микросреда любой группы ДОО – доступность и безопасность.

Микросреда групп ДОО выполняет следующие функции: является развивающей средой, помогающей найти занятие по интересам для каждого ребенка; помогает сплотиться детям в выполнении определенных заданий; способствует социализации и самореализации каждого ребенка; готовит к новому уровню взаимоотношений в условиях школьного обучения и пр.

Важным аспектом в организации микросреды является способствование речевому развитию детей. Воспитанник подготовительной группы ДОО имеет уже богатый словарный запас, способен выразить словами свои чувства и эмоции. Правильное развитие речи в 6-7 лет является основой качественного школьного обучения.

В 6 лет при нормальном развитии дети уже свободно общаются со взрослыми и сверстниками, используя в своей речи сложные конструкции. Если тема разговора детям знакома, то они с легкостью смогут его поддержать, поделиться своими знаниями и опытом на эту тему.

Можно выделить следующие особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста:

- Наличие в словарном запасе устойчивых выражений.
- Правильное построение предложений. Устойчивое проявление фразовой речи.
- Усвоение слоговой структуры слова, правильная постановка ударений.
- Классификация предметов по признакам.
- Язык – средство диалогового общения.

К началу школьного обучения словарный запас ребенка включает в себя от 4000 до 7000 слов. Идет в бурном темпе формирование как пассивного словарного запаса, так и активного.

Пассивный словарный запас – слова, которые человек знает, но в своей речи не употребляет.

Активный словарный запас – слова, которые человек употребляет в своей речи.

В старшем дошкольном возрасте ребенок знает и понимает следующие определения: времена года, месяца, дни недели; часы, минуты, секунды; времена суток; пространственные значения; имена родителей, родственников и друзей; числительные до 100; названия праздников; названия некоторых городов; профессии; цвета и оттенки; части тела; виды спорта; природные явления; бытовые предметы; виды транспорта; животные, насекомые, птицы, рыбы; растения; эмоции и чувства.

В словарный состав ребенка могут войти все слова, что он слышит: в детском саду, на улице, в семье. Особо важную роль здесь играет языковая атмосфера в семье. Важно, чтобы родственники ребенка не использовали в своей речи нецензурные, жаргонные либо просторечные выражения.

В возрасте 6-7 лет детей инклюзивной группы учат не просто говорить слова, а понимать их смысл. Для этого целесообразно организовывать ситуации, которые могли бы моделировать жизненные. Общаясь с в специально созданных условиях, дети учатся правильному взаимодействию в условиях инклюзивного класса школы.

В старшем дошкольном возрасте происходит переход от небольших фраз к простым предложениям. Также они с легкостью могут пересказать мультфильм или прочитанную книгу; описать какой-либо предмет или игрушку.

Одна из интересных особенностей речи старшего дошкольника является так называемое чувство предвидения, когда дети могут рассказать о том, что вот-вот произойдет или могло бы произойти, но еще не случилось, или придумать продолжение начатой взрослыми истории. Важным достижением в речи также является наличие объяснительной речи. Ребенок может что-то объяснять другим, например, правила игры.

В старшем дошкольном дети произносят звуки практически без ошибок. Дети освоили и четко произносят все слова, в большинстве случаев в соответствии с нормами литературного произношения. Они могут говорить медленно и быстро, громко и тихо, освоили шепотную речь, широко используют интонацию.

В старшей и подготовительной группе важно обучать следующему: выделять звуки в слове и называть их в следующей последовательности, определять место звука в слове, делить слова на слоги. Эти навыки необходимы, чтобы дети не просто читали слова, а вдумывались в них.

В условиях инклюзии необходимо специально развивать речевую среду. Это обуславливают требования к подготовке детей к обучению в инклюзивном классе общеобразовательной школы.

Список литературы:

1. Тимохина, Т.В. Социокультурная среда профессиональной подготовки специалистов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Т.В. Тимохина // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2015. – №3 (130). – С. 146-155.

2. Izmailova, R.G. (2020). Innovative technologies in the development of speech of preschoolers and primary schoolchildren. Perspektivy nauki i obrazovania / R.G. Izmailova, T.G. Sheinova & Timokhina T.V. – Perspectives of Science and Education, 43 (1), 97-104. doi: 10.32744/pse.2020.1.7

**МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО
ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Илюшина И.В.,

заведующий МДОУ «Детский сад №2 Красноармейского района Волгограда»

г. Волгоград

E-mail: innailyushina@mail.ru

Рогова Е.В.,

старший воспитатель, учитель-дефектолог МДОУ «Детский сад № 2

Красноармейского района Волгограда»

г. Волгоград

E-mail: missiselenarogova@yandex.ru

Зозуленко И.В.,

воспитатель, учитель-логопед МДОУ «Детский сад № 2

Красноармейского района Волгограда»

г. Волгоград

E-mail: zozulencko.irina@yandex.ru

Аннотация. В статье дано обоснование и описаны особенности применения мотивационного компонента в работе с дошкольниками с задержкой психического развития. Авторами раскрыты основные понятия мотивации, определены типы мотивации, побуждающие дошкольников к активной познавательной деятельности.

Ключевые слова: мотив, мотивация, задержка психического развития, дошкольник, познавательная деятельность.

**MOTIVATIONAL COMPONENT AS A MEANS OF FORMING THE COGNITIVE
ACTIVITY OF OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION**

Ilyushina I.V.,

head of municipal preschool educational institution

«Kindergarten №2 Krasnoarmeysky district of Volgograd»

Volgograd

E-mail: innailyushina@mail.ru

Rogova E.V.,

senior educator, teacher-defectologist municipal preschool educational institution

«Kindergarten №2 Krasnoarmeysky district of Volgograd»

Annotation. The article provides justification and describes the features of using the motivational component in working with preschool children with mental retardation. The authors have revealed the basic concepts of motivation, determined the types of motivation that encourage preschoolers to active cognitive activity.

Key word: Motive, motivation, mental retardation, preschool children, cognitive activity.

Современный образовательный стандарт дошкольного образования предъявляет высокие требования к организации образовательной деятельности в дошкольной организации. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования предполагают социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка, среди которых важное значение приобретает любознательность и стремление к пополнению собственных знаний, интерес к закономерностям окружающего мира и причинно-следственными связями, попытки самостоятельного объяснения явлениям природы и поступкам людей, интерес к наблюдениям, экспериментированию. Иными словами, дошкольник подготовительной к школе группы открыт новому, проявляет желание узнавать новое, самостоятельно добывать новые знания [5].

Нормативно развивающийся дошкольник обладает необходимым потенциалом познавательных способностей для достижения целевых ориентиров, реализация основной образовательной программы позволяет решать задачу достижения воспитанниками необходимых возрастных социально-нормативных характеристик и не требует создания специальных образовательных условий.

Иная картина складывается при организации образовательной деятельности с детьми с задержкой психического развития. Психологическая структура задержек в психическом развитии в дошкольном возрасте сложна, у детей с задержкой психического развития нет грубого органического поражения мозга – на первый план выступают симптомы возрастного недоразвития, несформированности тех или других психических функций, слабость произвольной регуляции поведения. В условиях задержки психического развития затруднен процесс формирования высших психических функций, страдает личностное развитие ребёнка, не в полной мере реализуются возрастные возможности [3].

Перед педагогами, в этой связи, встает задача специального подхода к организации образовательной деятельности, направленного на активизацию познавательного интереса дошкольников с задержкой психического развития. Одним из важнейших приемов, активизирующих познавательную активность и интерес, является мотивация дошкольников к деятельности. Таким образом, целью данной статьи выступает описание специфики применения мотивационного компонента образовательной деятельности в организации деятельности с дошкольниками с задержкой психического развития. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. На основе анализа литературы по проблематике статьи дать определение мотивационному компоненту, как фактору познавательной деятельности ребенка;
2. Определить основные виды мотиваций в дошкольном возрасте;
3. Выявить особенности применения мотивационного компонента образовательной деятельности в работе с дошкольниками с задержкой психического развития;

В научных исследованиях Л.И. Божович мотив определяется как фактор, стимулирующий, побуждающий человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность. Более широкое значение имеет понятие мотивация, которое, по мнению Л.И. Божович, является механизмом «соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» [1].

Познавательный интерес занимает центральное место в мотивационном компоненте образовательной деятельности. По мнению Е.П. Ильина, его развитие у нормативно развивающихся детей происходит в 3 этапа:

- ситуативный познавательный интерес, возникающий в условиях новизны;
- устойчивый интерес к определенному предметному содержанию деятельности;
- включение познавательного интереса в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов [2].

У дошкольников с задержкой психического развития, в силу индивидуальных психологических особенностей, развитие познавательного интереса происходит в замедленном или искаженном варианте, такие дети не проявляют или быстро теряют интерес к новому, у них формируется фрагментарный интерес к содержанию деятельности, целостная же картина результата деятельности у них не формируется или искажена. Мотивационный компонент в этом случае должен быть тщательно продуман и отвечать реальным интересам ребенка.

На первый план выступают мотивы, определяющие круг потребностей ребенка. Таким образом, можно определить следующие виды мотиваций дошкольников с задержкой психического развития:

Игровые мотивации – побуждают детей к деятельности через игру и игровые приемы. Примером игровой мотивации может служить новая игрушка или игровое пособие, новый способ действия с игрушкой, предложение поучаствовать в новой игре.

Эмоциональные мотивации – побуждают к деятельности через выражение эмоционального состояния. Примером такой мотивации могут служить беседы о предстоящих или прошедших событиях, прослушивание музыкальных произведений, просмотр мультипликационных фильмов, чтение литературных произведений.

Соревновательные мотивации – побуждают к деятельности в рамках соревнований в детском коллективе. Примером таких мотиваций могут служить выполнение действий «на скорость», достижение количественных или качественных результатов. Соревновательные мотивации обязательно сопровождаются поощрительными призами, наградами.

Социальные мотивации – побуждают к деятельности через проявление личностных качеств – желание помочь, жалость, справедливость, доброта. Примером таких мотиваций могут служить проблемные ситуации и поиск вариантов их решений.

Интеллектуально-поисковые ситуации – побуждают к деятельности через использование проблемно-поисковых методов. Примером таких мотиваций могут служить карты-задания, поиск кладов, отгадывание загадок.

Информационно-коммуникационные мотивации – побуждают к деятельности через использование современных технических средств. Примером таких мотиваций могут служить интерактивные мультимедийные игры, запись «интервью», видео-репортажи.

Дошкольники с задержкой психического развития нуждаются в помощи педагога при формировании неигровых видов деятельности, значение которых возрастает при завершении дошкольного образования и переходе на следующую возрастную ступень. Задача педагога на данном этапе – способствовать формированию индивидуальной мотивационной системы ребенка, формировать у него механизм соподчинения мотивов. Разнообразные мотивы, присущие ему, приобретают относительную устойчивость. Среди этих относительно устойчивых мотивов, обладающих разной силой и значимостью для

ребенка, выделяются доминирующие мотивы - преобладающие в формирующейся мотивационной иерархии. У дошкольников с задержкой психического развития формирование четкого доминирования мотивов значительно замедляется, оно неустойчиво и проявляется по-разному в различных видах деятельности [4].

В процессе работы с детским коллективом важно определить характерные мотивационные особенности каждого ребенка, и строить образовательный процесс, ориентируясь на них. Склонности детей к продуктивной, игровой, познавательной деятельности, способы реагирования на эмоциональные или проблемные ситуации, навыки коммуникативного взаимодействия – факторы, определяющие выбор мотивационного компонента при организации образовательной деятельности в группе компенсирующей направленности.

Так, например, при организации непрерывной образовательной деятельности в подгруппе детей с задержкой психического развития основной мотивацией может быть интеллектуально - поисковая мотивация (детям предлагается найти клад, выполняя задания по карте), но для ребенка с выраженными лидирующими качествами мотивация может носить соревновательный характер (Посмотрим, кто же быстрее найдет клад?), для ребенка с альтруистическими чертами характера важным будет помочь кому-либо, и здесь целесообразно применять социальную мотивацию. Целесообразно использовать интегрированный подход и игровую мотивацию, обеспечивая смену детской деятельности, что в свою очередь способствует активности участия каждого ребёнка в образовательном процессе. Это предупреждает переутомление и дефицит внимания.

Рациональное использование и сочетание мотивационных компонентов позволит достичь эффективности образовательной деятельности с дошкольниками с задержкой психического развития, активизирует их познавательную деятельность, положит начало построению стабильной мотивационной системы, которая будет завершаться в более старшем возрасте.

Список литературы:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте Л.И. Божович. – М., 2013.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=172878&p=1/> Загл.с экрана (Дата обращения 05.06.2020 г.).
3. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Е.М. Мастюкова; под ред. А.Г. Московкиной. – М.: Классике Стиль, 2016. – 320 с.
4. Скрыпник, Г.Б. Мотивация детей дошкольного возраста / Г.Б. Скрыпник [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/09/12/motivatsiya-detey-doshkolnogo-vozrasta/> (дата обращения 05.06.2020 г.)
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (Дата обращения 05.06.2020 г.)

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ДЕТЕЙ С НОРМАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ

Косматенко Т.А.,
Воспитатель АНО ДО «Планета детства Лада»
Детский сад №189 «Спутник»,
г. Тольятти
E-mail ok-si97@bk.ru

Аннотация. В статье раскрыто содержание и актуальность инклюзивного образования. Так же затронут актуальный вопрос, о взаимоотношениях детей с нарушением слуха с нормой в группе комбинированной направленности.

Ключевые слова: инклюзия, образование, дети, нарушение слуха.

RELATIONSHIPS OF CHILDREN WITH HEARING DISORDERS AND CHILDREN ARE NORMAL

Kosmatenko T.A.,
Educator
ANO DO «Planet of childhood Lada», DS №189 «Sputnik»,
Tolyatti
E-mail: ok-si97@bk.ru

Annotation. The article reveals the content and relevance of inclusive education. The actual issue of the relationship of children with hearing impairment with the norm in a group of combined orientation is also touched on.

Key words: inclusion, education, children, hearing impairment.

Современная система образования призвана соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности. Создание в дошкольных учреждениях возможностей для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей становится основой порядка многих систем обучения во всем мире. Вместе с тем есть группы детей, чьи образовательные потребности не только индивидуальны, но и обладают особыми чертами.

Т.Г. Богданова в своей работе выделила основные аспекты деятельности педагога с детьми, имеющими нарушения слуха. Автор отмечает: «Особые образовательные потребности появляются у детей тогда, когда в процессе их обучения возникают трудности несоответствия возможностей детей общепринятым социальным ожиданиям, установленным в обществе нормам поведения и общения. Включение детей с особыми образовательными потребностями (дети с ОВЗ) в образовательный процесс – это сравнительно новый подход для российского образования. Такой подход терминологически связан с процессом, который называется инклюзия в образовании, и, соответственно, образование в русле этого подхода – инклюзивное образование. Инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения, при которой дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования» [1, с.10].

Чтобы устранить барьеры на пути развития инклюзивного образования, необходимо в первую очередь, устранять социальные барьеры: постепенно и целенаправленно менять культуру, политику и практику работы общеобразовательных учреждений.

Весьма важным для ребенка с нарушением слуха является социализация, самореализация. По этому вопросу С.А. Козлова отмечает: «Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Ребенок с ограниченными возможностями будет иметь такие потребности, как и дети в норме, одна из которых – потребность которая стимулирует развитие в обществе. Ребенок обязан проживать жизнь, в максимальной степени приближающуюся к норме» [2, с. 3]. Получать образование должны все дети, а значит, всем им, какими бы тяжелыми ни были нарушения развития, должна предоставляться данная возможность.

Педагогические условия, в которых будет обучаться ребенок после потери слуха, имеют огромное значение для его психического и речевого развития: чем раньше будет выявлено снижение слуха, тем лучше пройдет развитие ребенка, тем меньше опасность тяжелого отставания речи и общения, личного развития.

Инклюзивное обучение ребенка с нарушением слуха является достаточно сложным процессом. Оно предполагает обучение в микросоциуме коллектива слышащих сверстников на равных условиях. В данном вопросе является важным подготовить детский коллектив, их родителей к принятию слабослышащего ребенка. Педагогам и узким специалистам предстоит обучить их формам и методам взаимодействия со слабослышащими и неслышащими детьми.

По результатам многолетнего опыта работы в данной сфере можно сделать вывод, что важным становится психолого-педагогическое ведение неслышащего ребенка в процессе его общения со слышащими сверстниками.

Главным условием работы педагога будет организация коллективной формы игровой и практической деятельности. Данная эффективная форма позволит ребенку с нарушениями слуха работать совместно с другими детьми, представлять результаты своего труда. Представленная форма сотрудничества позволяет «особому» ребенку преодолеть возникающие у него личностные, психологические, коммуникативные трудности.

Особое место в образовательном процессе занимает работа с родителями. Родители посещают коррекционные и консультативные занятия их ребенка. Дефектолог и психолог также разрабатывают систему дополнительных заданий, которые проводятся родителями в виде игр.

В своем исследовании Т.А. Соловьева отмечает большую роль дошкольной образовательной организации в адаптации ребенка к окружающему миру: «В связи с этим

появляется необходимость в усовершенствовании технологий и содержания обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями, назначать цели и задачи, содержание и технологии в обучении и воспитании детей» [8, с.20].

Для социализации детей с нарушением слуха главным будет создание условий для ступенчатого усвоения детьми социального опыта. В данном вопросе важным является соблюдение принципа педагогической последовательности. Все задания, которые даются ребенку на занятиях и вне их, должны быть адекватными его силам.

Опыт работы показал, что актуальным для социализации детей с нарушением слуха будут экскурсии и походы, в которых будет участвовать вся семья ребенка. В этих условиях он учится действовать в группе, в команде; учится подчинять свои интересы и желания желаниям и интересам других.

Таким образом, взаимоотношения детей с нарушением слуха и детей с нормативным развитием требуют специального развития и постоянной корректировки со стороны педагогов.

Список литературы:

1. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие / Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2002. – С. 10-15.
2. Козлова, С.А. Я – человек. Программа социального развития ребенка / С.А. Козлова // Школьная пресса. – 2005. -№4. – С. 1-9.
3. Мудрик, А.В. Социализация человека: учебник / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2005. – 172 с.
4. Плахова, Т.В. Социальное развитие детей с нарушением слуха / Т.В. Плахова, Л.В. Дмитриева // Дефектология. – 2004. - №2. – С. 2-5.
5. Солодянкина, О.В. Социальное развитие ребенка дошкольного возраста / О.В. Солодянкина. – М.: Аркти, 2006. – С. 20-25.
6. Социальная адаптация и интеграция детей с нарушениями слуха / Сост. В.М. Астафьева. – М.: АПК и ПРО, 2000. – С. 1-10.
7. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха / Л.П. Назарова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 95 с.
8. Соловьева, Т.А. Обучение детей с нарушением слуха в массовой школе / Т.А. Соловьева // Дефектология. 2005. – С. 17.
9. Моренко, И.Б. Слабослышащие и глухие дети в общеобразовательной школе / И.Б. Моренко [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.socpolitika.ru>.

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ладыгина Е.В.,
магистрант кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
г. Киров
E-mail: elenaalerevna1@mail.ru

Шешукова Н.Н.,
кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
г. Киров
E-mail: usr11948@vyatsu.ru

Аннотация. В статье раскрыты особенности развития связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития, которые необходимо учитывать при планировании работы логопеда. Представлены результаты экспериментального исследования.

Ключевые слова: особенности связной речи, дошкольники с задержкой психического развития.

FEATURES OF COHERENT SPEECH OF OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Ladygina E.V.,
Defectology Department graduate student,
ФГБОУ ВО «Vyatka State University»
Kirov
E-mail: elenaalerevna1@mail.ru

Sheshukova N.N.,
Candidate of Psychological Sciences, Defectology Departmentdocent,

Annotation. The article reveals the features of the development of coherent speech of senior preschool children with delay of mental development, which must be taken into account when planning the work of a speech therapist. The results of an experimental study are presented.

Key words: features of coherent speech, preschoolers with delay of mental development.

С каждым годом количество дошкольников с задержкой психического развития (далее ЗПР) увеличивается, при этом данная группа детей становится всё разнообразнее и нарушения речи, как отражение специфичности их познавательной деятельности, усугубляются. Поэтому вопросу речевого развития и коррекции уделяется большое значение.

Овладение связной речью необходимо каждому ребёнку, тем более дошкольнику с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) для полноценного общения с взрослыми и сверстниками и в дальнейшем для успешного освоения программы школы.

С.Л. Рубинштейн отмечает, что связная речь «может быть вполне понятна на основе ее собственного предметного содержания» [5].

Во многих исследованиях Н.Ю. Боряковой, В.И. Власовой, И.В. Карслиевой, Р.И. Лалаевой, Е.В. Мальцевой, Е.С. Слепович, С.Г. Шевченко и других описаны особенности речевого развития детей с ЗПР.

Связная речь делится на диалогическую, которая первична по своему происхождению и часто не требует построения программы высказывания и монологическую (её содержание предварительно планируется) [2].

Остановимся подробнее на описании своеобразия связной монологической речи как наиболее сложной для детей данной категории, так как она сочетает в себе всё богатство языка и логичность изложения.

Для дошкольников с ЗПР сложен пересказ текстов, особенно без наглядной опоры, дети могут пропускать значительные части, нарушать связь между предложениями, повторять ранее сказанное, делать много пауз.

При составлении рассказов по серии сюжетных картин возникает много сложностей, так как дети не понимают связи между отдельными картинками, мотивы поступков героев, из-за чего теряется логичность изложения. Некоторые рассказы состоят из простого перечисления изображений.

Ещё сложнее им составить связный текст по одной картине, так как они не понимают пространственные и смысловые связи между объектами, такие рассказы тоже нередко состоят из перечислений.

С трудом удаётся составление описательного рассказа, так как дети не умеют обследовать предметы из-за особенностей развития познавательных процессов, не стремятся привлекать собственный сенсорный опыт, полученный ранее, могут наделять предмет не свойственными ему качествами, затрудняются в составлении плана описания [1, 4].

Рассказы-рассуждения данной группе детей практически недоступны.

Н.Ю. Борякова связывает данные проблемы с недостаточностью навыков внутреннего программирования, замысла и структурирования высказывания [1].

Но, со временем уровень развития связной речи сильно меняется, поэтому при планировании работы логопеду необходимо знать, на каком уровне дети могут выполнить разные задания. Это позволит в полной мере осуществлять дифференцированный подход в обучении и учитывать индивидуальные возможности каждого ребёнка.

Для выявления умения составлять различные виды рассказов дошкольниками с ЗПР нами было проведено исследование, цель которого определить уровень развития связной монологической речи старших дошкольников с задержкой психического развития. В эксперименте приняли участие 50 детей в возрасте 5-6 лет с ЗПР, при этом был использован диагностический комплекс, составленный на основе методик И.Д. Коненковой [3] и В.П. Глухова [2].

Испытуемым в индивидуальной форме предлагалось выполнить 3 задания: пересказ короткого адаптированного текста, составление рассказа по серии сюжетных картин и рассказа-описания.

Выполнение оценивалось по пятибалльной шкале где: 5 баллов - высокий уровень; 4 балла - средний уровень; 3 балла - уровень ниже среднего; 2 балла - низкий уровень; 1 балл - очень низкий уровень (отказ от деятельности или неадекватное выполнение).

При оценке рассказов учитывались следующие критерии: самостоятельность, последовательность изложения, логичность, использование подходящих лексических средств, соблюдение грамматических норм, передача основной мысли, наличие пауз, повторов, трудности в построении высказываний, отказ от выполнения задания.

После получения индивидуальных результатов нами было выявлено процентное соотношение детей, показавших тот или иной уровень развития навыков пересказа, составления рассказа по серии сюжетных картин и рассказа-описания (Рисунок 1), после чего все индивидуальные баллы были суммированы и вычислен средний балл выполнения задания группой испытуемых для определения наибольших трудностей в составлении разных видов связных текстов (Рисунок 2).

Анализ результатов обследования показал, что при пересказе текста у всех дошкольников были затруднения: 14% группы показали очень низкий уровень, большая часть – 82% - низкий уровень и только 4% всех детей смогли пересказать текст на уровне ниже среднего. Средний балл выполнения испытуемыми этого задания равен 1,9.

Составление рассказа по серии картинок для детей с ЗПР оказалось еще сложнее: 20% группы продемонстрировали очень низкий уровень сформированности данного навыка, а 80% испытуемых – низкий. Средний балл, полученный за выполнение этого задания дошкольников с ЗПР – 1,8.

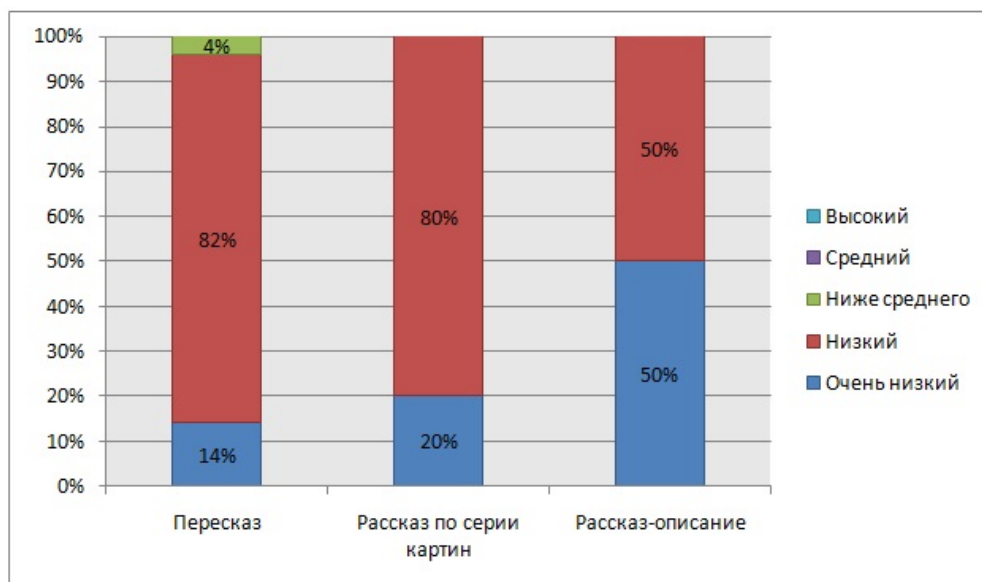


Рисунок 1. – Распределение уровней выполнения заданий старшими дошкольниками с ЗПР в процентах

При описании куклы половина исследуемой группы (50%) показала очень низкий уровень, а вторая половина (50%) – низкий. Среднее значение при выполнении этого задания – 1,5 балла.

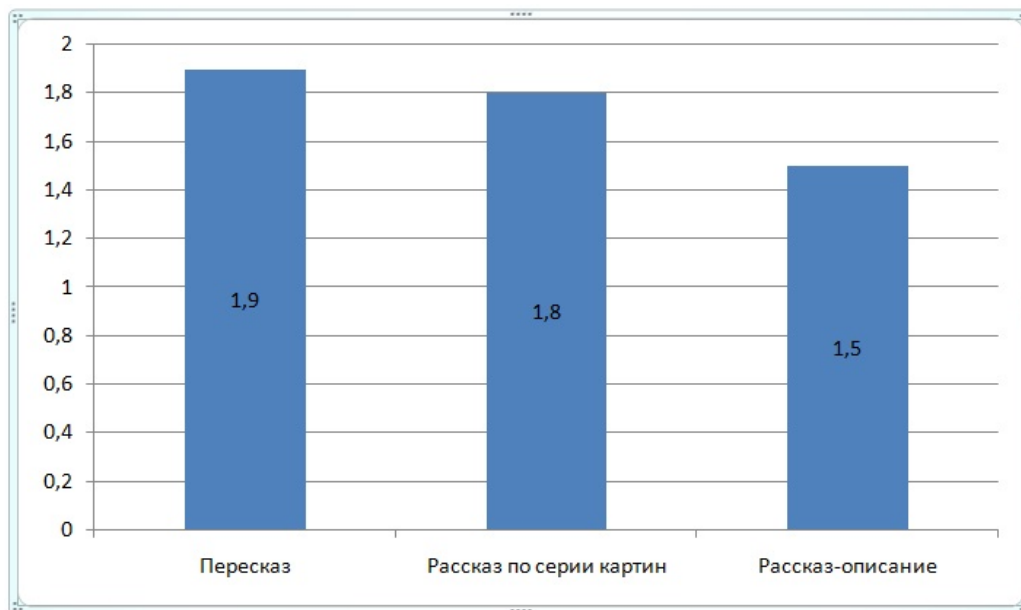


Рисунок 2. – Средний балл выполнения заданий старшими дошкольниками с ЗПР в процентах

Таким образом, самым сложным для испытуемых оказалось – составление описательного рассказа, самым простым – пересказ.

Всем детям требовалась помощь, самостоятельно составить связный текст не смог никто, некоторые дошкольники не смогли составить адекватное связное высказывание даже с помощью взрослого.

В рассказах отмечалось нарушения логики, последовательности событий, искажение фактов, пропуски смысловых звеньев, что не позволяло передать смысл излагаемого. Дети делали много пауз, искали нужные слова, употребляли неуместную лексику, повторяли ранее сказанное, использовали простые предложения, делали много грамматических ошибок, нарушали порядок слов, соскальзывали на побочные темы. Многие рассказы состояли из простого перечисления или ограничивались одной фразой или односложными ответами на вопросы взрослого.

Затем, для выявления обобщённого уровня развития связной речи дошкольников с ЗПР, принявших участие в исследовании, их индивидуальные баллы были суммированы и вычислен примерный средний балл выполнения всех заданий каждым ребёнком, что позволило выяснить общий уровень развития связной речи испытуемых, результаты представлены на рисунке 3.

В итоге 80% дошкольников с ЗПР показали низкий уровень развития связной речи и 20% - очень низкий.

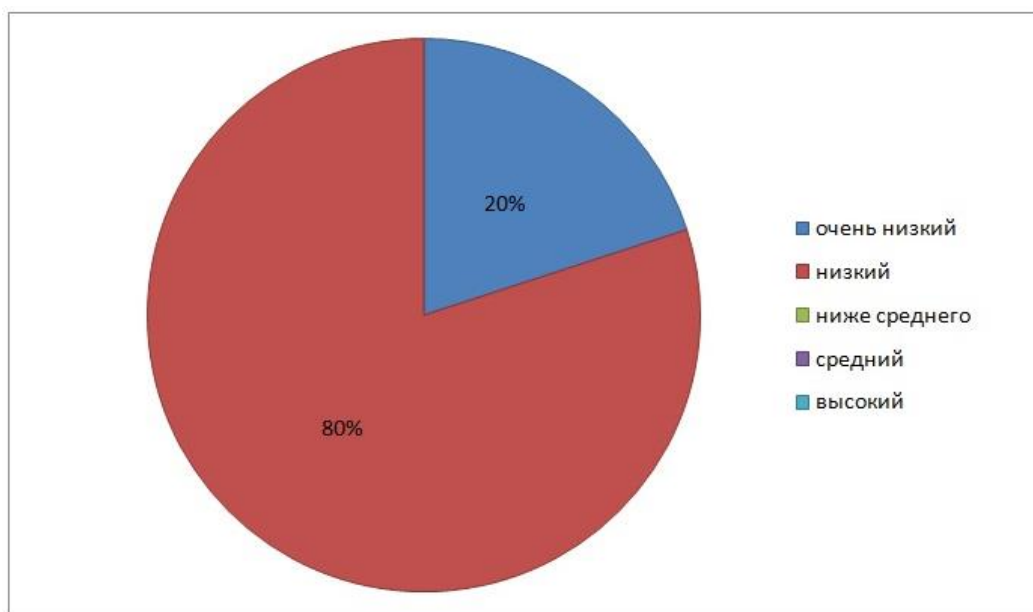


Рисунок 3. – Распределение обобщённого уровня развития связной речи старших дошкольников с ЗПР

Итак, можно сделать вывод, что дети с задержкой психического развития значительно отстают в овладении связной речью и нуждаются в специальной логопедической помощи для коррекции навыков пересказа и составления разных видов связных рассказов.

Результаты исследования позволили создать альбом для коррекция связной речи дошкольников с задержкой психического развития с использованием дифференцированного подхода к обучению с учётом индивидуальных особенностей детей.

Такой альбом может быть использован в индивидуальной работе или при обучении рассказыванию в малых группах. Его применение рекомендуется в условиях комбинированных, специальных групп компенсирующей направленности или логопедического пункта при работе с детьми с ЗПР, посещающими общеобразовательный детский сад. В пособии даны разные варианты заданий по одной и той же теме, разной сложности. При этом используется один и того же лингвистический и наглядный материал для решения разных задач, необходимых для коррекции речи определенные группы детей или конкретного ребенка. Для демонстрации картинного материала при коррекции речи в группе детей используется приложение с картинками и сериями картин большого формата.

Список литературы:

1. Борякова, Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевого высказывания шестилетних детей с ЗПР / Н.Ю. Борякова // Дефектология. – 1983. - № 3. – С. 9-16.
2. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
3. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И.Д. Коненкова. – М.: ГНОМ и Д, 2005. – 80 с.
4. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 303 с.
5. Тимохина, Т.В. Педагогическое сопровождение обучения детей с особыми образовательными потребностями в школе / Т.В. Тимохина, Н.И. Литвинова // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической

**РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ
В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ**

Медведева В.А.,

студентка 5 курса педагогического факультета

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Калинина И.Г.,

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики

начального и дошкольного образования

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: irina.fio@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты различные аспекты развития математических представлений в условиях инклюзивной группы дошкольной образовательной организации. Выявлены возрастные особенности, принципы работы с различными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Сделан вывод об особом внимании воспитателя к организации занятий по развитию математических представлений.

Ключевые слова: математические представления, разновозрастная группа, инклюзивное образование, дошкольная образовательная организация.

THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN IN AN INCLUSIVE GROUP OF DIFFERENT AGES

Medvedeva V.A.,

5-year student of the Faculty of Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orehovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Kalinina I.G.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogy of Primary and
Preschool Education

GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orehovo-Zuevo

E-mail: irina.fio@mail.ru

Annotation. The article reveals various aspects of the development of mathematical representations in an inclusive group of preschool educational organizations. The age features, principles of work with various categories of children with disabilities and disabilities are revealed. The conclusion is drawn about the teacher's special attention to the organization of classes on the development of mathematical representations.

Key words: mathematical representations, group of different ages, inclusive education, preschool educational organization.

Развитие математических представлений способствует умственному развитию ребенка, является обязательным этапом его подготовки к школе. Поэтому трудно переоценить его значимость в условиях разновозрастной инклюзивной группы дошкольной образовательной организации.

Наличие в группе детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью значительно осложняют деятельность воспитателя, нацеливают его на поиск новых, более эффективных форм и методов взаимодействия. Инклюзивное образование, его развитие в настоящее время, нуждается в корректировке как на правовом, научном, так и на прикладном уровне. Данный факт делает исследование на базе инклюзивной разновозрастной группы наиболее ценным в педагогической науке и практике.

Основной задачей воспитателя в данных условиях является наполнение интересными делами повседневной жизни группы. Это идеи, проблемы, наращивание жизненной активности и реализация детских интересов. Главной задачей педагогического взаимодействия в такой группе является включение каждого ребёнка в содержательную деятельность микросреды дошкольной образовательной организации.

Творческое отношение воспитателя к математическим играм является необходимым условием, обеспечивающим успех в работе: варьирование игровых действий и вопросов, повторение игр в том же виде или с усложнением, индивидуализация требований к детям.

Дошкольный возраст делится на несколько этапов: младший, средний, старший дошкольный возраст. В разновозрастной группе согласно этой периодизации образованы подгруппы: первая и вторая младшие, средняя, старшая, подготовительная к школе.

Методическая система занятий в инклюзивной группе строится на следующих принципах:

- учет разного уровня адаптационных возможностей детей;
- обращенность взрослого к каждому ребенку;
- удовлетворение потребности детей в постоянной действенной поддержке взрослых, их доброжелательности;
- совместная деятельность взрослых и детей;
- включение детей в занятия на основе яркого эмоционального отклика;
- неоднократная повторяемость одного и того же (текстов, предметов, действий с ними) в разных контекстах, что способствует как лучшему освоению содержания, так и развитию мышления: подводит детей к первым обобщениям;
- уважение к выбору ребенка с учетом его интересов;
- постоянное использование разнообразных игрушек, фигурок настольного театра и театра бибабо, игровых ситуаций, сюрпризных моментов, что приближает учебную задачу к интересам самого ребенка;
- выбор атрибута для игры из нескольких предложенных стимулирует интерес ребенка;
- постоянное речевое сопровождение всех действий ребенка во время занятий и в повседневной жизни;
- учет неравномерности развития детей и опора на имеющиеся у каждого ребенка возможности.

У детей 5-6 лет с ОВЗ без нарушения логики содержания в разделе по математике в конспекты органично включены двигательная активность, игровые приемы, образные проблемные ситуации, способствующие тому, чтобы достаточно формализованное математическое содержание стало для детей доступным и интересным.

Предложенная методическая система образовательной работы с детьми строится на следующих принципах:

- от общего к частному, где каждое частное выступает перед ребенком как часть чего-то общего;
- наглядное моделирование, демонстрирующее детям некоторые скрытые зависимости (окраска животных от среды обитания, отношения часть–целое);
- продуктивное взаимодействие детей между собой и со взрослыми;
- связь содержания обучающих занятий с опытом детей, полученном в разных видах детской деятельности (вне занятий);
- использование проблемных ситуаций, инициирующих детскую поисковую активность.

Более всего требуют внимания в условиях разновозрастной группы дет с 6-7 лет. В разделе по математике для детей данного возраста в занятия органично включены двигательная активность, игровые приемы, проблемные текстовые задачи, способствующие тому, чтобы достаточно формализованное содержание стало для детей доступным и интересным. Дети начинают понимать сущностные отличия математических задач (прямых и обратных) от других текстов (загадок, считалок). Знакомство с часами способствует формированию у детей общих представлений о времени и умения придерживаться заданного темпа работы.

Таким образом, развитие математических представлений у детей в разновозрастной инклюзивной группе требует особого внимания со стороны педагога. Оно строится с учетом возрастной специфики, соблюдения основных принципов построения занятий.

Список литературы:

1. Калинина, И.Г. Специфика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивных групп / И.Г. Калинина, Н.М. Толкова, Т.В. Тимохина // Перспективы науки и образования. – 2019. - №4. – С. 351-360.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Митина А.Н.,

учитель-дефектолог МБУ МО «Город Архангельск»
«Городской центр экспертизы, мониторинга, психолого-педагогического
и информационно-методического сопровождения «ЛЕДА»
г. Архангельск

E-mail: nuse4ka1980@rambler.ru

Аннотация. В статье раскрыты основные проблемы организации инклюзивного образования в дошкольном образовательном пространстве.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, дошкольное образовательное пространство.

PROBLEMS OF ORGANIZING INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN CHILDREN WITH DISABILITIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL SPACE

Mitina A.N.,

teacher-defectologist MBU MO «City of Arkhangelsk»
City center of expertise, monitoring, psychological and pedagogical
and information and methodological support of «LEDA»

Arkhangelsk

E-mail: nuse4ka1980@rambler.ru

Annotation. The article reveals the main problems of organizing inclusive education in the preschool educational space.

Key words: inclusive education, limited health options, preschool educational space.

С увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), возрастает и количество трудностей, с которыми сталкиваются родители ребенка с особыми образовательными потребностями. На первый план выступают две наиболее актуальные: отношение социума к ребенку и его семье, организация и реализация надлежащего образования для ребенка. В процессе усовершенствования системы дошкольного образования ставится задача создания в дошкольном образовательном учреждении безбарьерной среды, когда всем детям предоставляются равные условия для их включения в воспитательно-образовательный процесс. Становится важным психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ, так как оно оказывает необходимую коррекционную и медико-социальную помощь не только детям, но и их родителям в рамках консультативной поддержки.

Психолого-медико-педагогическая комиссия (далее ПМПК) – первичное, ключевое звено в системе психолого-педагогического сопровождения детей и семей воспитывающих детей, имеющих нарушения в развитии и расстройства поведения. Происходящие в последние десятилетия изменения в нормативно-правовой базе образования, планомерно расширяющаяся, принципиально новая инновационная практика обучения и воспитания детей с ОВЗ, в первую очередь появление и закрепление в образовательной среде инклюзивного образования, существенным образом изменяют и само содержание деятельности, саму «философию» ПМПК.

Целью деятельности ПМПК становится не просто выявление детей и подростков с отклонениями в развитии, проведение комплексного диагностического обследования несовершеннолетних, но и разработка рекомендаций, направленных на определение специальных условий для получения ими образования и сопутствующего психолого-педагогического, медицинского сопровождения.

На 01.01.2020 года численность детского населения города Архангельска около 52.000, при этом в городе функционирует 68 образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования. Отметим, что 98% всех дошкольных образовательных организаций города имеют на своей базе логопедические пункты, где работают от 1 до 3 учителей-логопедов. Пять детских садов компенсирующего вида, где получают помощь дети с ОВЗ всех нозологических групп. В 32 из 68 детских садов открыты группы компенсирующей и комбинированной направленности. Такая широкая сеть организованной коррекционно-педагогической, логопедической помощи возможна за счет тесного взаимодействия всех дошкольных образовательных организаций и ПМПК г. Архангельска.

В период с 2016 по 2019 год увеличилось количество детей, прошедших ПМПК: в частности, в 2016 г. – 5534 человека, в 2017 г. – 5778 человек, в 2018 г. – 5856 человек. В

2019 г. ПМПК прошли – 5809 человек. Из них 77% дети дошкольного возраста (такая пропорция сохраняется последние 5 лет): дети с задержкой психического развития – 215 человек, тяжёлые нарушения речи – 859 человек, нарушение опорно-двигательного аппарата – 42 человека, нарушение интеллекта – 94 человека, расстройство аутистического спектра – 12 человек, тяжёлые множественные нарушения развития – 22 человека, нарушение слуха – 14 человек, нарушение зрения – 121 человек. Рекомендовано сопровождение учителем-логопедом – 5168, учителем-дефектологом – 756, педагогом-психологом – 916, тьютором – 36, ассистентом – 46.

В 2019 году 12 воспитанников с ОВЗ были инклюзивно включены в систему коррекционной помощи, что на 6 больше, чем в предыдущий период. Среди них 3 ребенка с нарушением интеллекта, 1 с нарушением опорно-двигательного аппарата, 7 с задержкой психического развития, 1 с расстройством аутистического спектра. Так в МБДОУ №186 функционируют комбинированные группы, 6 детей с ОВЗ (задержка психического развития и нарушение интеллекта) сопровождаются учителем-дефектологом и учителем-логопедом; в МБДОУ №173 12 детей с тяжёлыми нарушениями речи обучаются в комбинированных группах. В 2019-2020 учебном году 48 детей дошкольного возраста, посещающих группы общеразвивающей направленности занимаются с учителем-логопедом и учителем-дефектологом по сетевой форме взаимодействия в рамках организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательных группах.

Стоит отметить, что 26 общеобразовательных организаций г. Архангельска (51% от общей численности) организуют инклюзивное образование по АООП для детей с задержкой психического развития, тяжёлыми нарушениями речи, нарушением слуха и нарушением опорно-двигательного аппарата. В школах фиксируется рост количества детей, обучающихся инклюзивно со 109 детей в 2018 году до 149 детей в 2019 году.

Концепция инклюзивного обучения и воспитания, созданная отечественными специалистами, опирается на ряд положений: необходимость обеспечения «психологической готовности» детей к нахождению в инклюзивном пространстве и дальнейшему совместному обучению; развитие толерантности родителей; раннюю диагностику, коррекционно-развивающую работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья; учет сензитивных периодов, зон актуального и ближайшего развития; разработку адаптированных программ для оптимальной реализации возможностей детей в соответствии с уровнем их развития; готовности учреждения к обеспечению инклюзивного образовательного пространства; оказание грамотной консультативной помощи педагогам и законным представителям; подготовку специалистов коррекционной направленности.

Ученые выделяют основную проблему – это недостаточная подготовленность и нехватка узких специалистов, практических педагогов и психологов.

С развитием инклюзивного образования увеличивается и количество исследований в данном направлении, в которых дошкольные этапы разбираются уже в рамках проблемы преобразования системы дошкольного воспитания и обучения в отношении инклюзии. Однако на практике современная отечественная система дошкольного образования столкнулась с рядом проблем.

Во-первых, при увеличении границ инклюзии, остается неразрешенным вопрос о способах обеспечения лицам с ограниченными возможностями здоровья той модели инклюзии, которая была бы им доступна и полезна; во-вторых, присутствие материально-технического, программно-методического и кадрового обеспечения в дошкольных образовательных учреждениях общего типа; в-третьих, как приблизить медико-социальную и коррекционно-развивающую помощь к месту проживания ребенка, а также обеспечить законных представителей обязательной консультативной поддержкой. А первостепенная из них - возможность освоения ребёнком с ограниченными

возможностями здоровья общего образовательного стандарта в сроки предусмотренные для детей, обучающихся по основной общеобразовательной программе.

Получив в России нормативное основание, инклюзивное образование становится практикой, которая получила значительное распространение и применение. Но, как и всё новое и недостаточно изученное, инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном учреждении столкнулось с различными проблемами.

В дошкольном образовательном пространстве с введением инклюзивного образования, наметилась тенденция увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья. Отмечая особенности развития, индивидуальные образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья, мы говорим о необходимости создания специальной, адаптированной под возможности ребёнка образовательной программы. Поэтому педагоги, специалисты детского сада и родители сталкиваются с рядом проблем в обучении и воспитании детей с проблемами в развитии.

Т.В. Волосовец и Е.Н. Кутепова, делают вывод, что педагог, оказавшийся в условиях инклюзивного образовательного пространства, не владея знаниями коррекционной педагогики не может знать специфику обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, следовательно, не владеет специально-педагогическими умениями и навыками. Это ведёт к возникновению эмоциональной напряжённости во взаимоотношениях между педагогами и родителями [7].

В процессе взаимодействия со сверстниками и овладении программным материалом у детей встречаются следующие затруднения:

- снижение, либо отсутствие интереса к познавательной деятельности;
- низкий, замедленный темп выполнения заданий;
- необходимость оказания постоянной помощи со стороны взрослого (индивидуальный подход);
- снижение внимания (устойчивость, концентрация, переключение);
- нарушения операциональной стороны мышления (обобщение, отвлечение (абстрагирование), анализ, синтез.);
- задержка речевого развития;
- трудности в понимании вербальной инструкции;
- незрелость в развитии;
- нарушение крупной и мелкой моторики;
- низкая самооценка, повышенное беспокойство;

У родителей, воспитывающих «особого» ребёнка, часто возникают сложности в воспитании, которые связаны с:

- отсутствием необходимого объёма знаний по возрастной педагогике и психологии;
- использованием неправильных методов и приемов в воспитании и развитии ребёнка;
- проблемой адаптации ребенка к чему-то новому, которая может проявляться в агрессии, негативизме, нарушении контакта, расстройстве сна.
- профилактикой вредных привычек, которые имеют негативное воздействие на физическое и психическое здоровье ребёнка.

В связи с этим необходима организация всеми участниками коррекционно-образовательного процесса комплексной работы по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Подводя итог, следует отметить, что этап дошкольного детства – это время включения ребенка с особенностями в развитии в первую общественную образовательную систему – дошкольное обучение и воспитание. На этом этапе возникают определённые требования, которые приводят к ряду проблем при организации инклюзивного

образования. Для решения возникающих проблем необходимо проведение комплекса мероприятий по организации индивидуального сопровождения данной категории детей участниками образовательного процесса и реформирование, изменение образовательного учреждения, которое обеспечивает инклюзивное образовательное пространство.

Список литературы:

1. Актуальные проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья: Материалы областной научной-практической конференции «Образование детей с тяжёлой речевой патологией на современном этапе: опыт, проблемы, перспективы» и проблемного семинара «Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы» / Под ред. Л.Г. Соловьёвой. – Архангельск, АО ИППК РО, 2002.
2. Алехина, С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Алехина, Н.В. Новикова, Л.А. Казакова [и др.] // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / под общ. ред. Н.В. Лалетина. - Красноярск, 2013. – С. 71-95.
3. Бонин, О.В. К проблеме подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования: специфика профессиональной компетентности / О.В. Бонин // Среднее профессиональное образование. – 2013. - №1. – С. 49-51.
4. Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / О.Г. Приходько [и др.]. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 227 с.
5. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / О.Г. Приходько [и др.]. - М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 102 с.
6. Емельянова, И.Д. Дошкольники в инклюзивном образовательном пространстве / И.Д. Емельянова // Вестник Брянского государственного университета. – 2014. - №1. – С. 28-33.
7. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 144 с.
8. Инклюзивное образование. Выпуск 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 240 с.
9. Лысенко, Н.А. Реализация инклюзивного образования в практике современного ДООУ / Н.А. Лысенко // Международный студенческий вестник: материалы конференций. – 2015. - № 5. – С. 555-556.
10. Тимохина, Т.В. Условия успешной социализации ребенка-инвалида / Т.В. Тимохина, Ю.А. Рузакова // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв.ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017.

ОСОБЕННОСТИ УСПЕШНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ В ДОУ

Митина О.Н.,
учитель-логопед, педагог психолог
МАДОУ детский сад комбинированного вида №20
г. Наро-Фоминск
E-mail: olgalobah@rambler.ru

Аннотация. В статье раскрыты содержание и направления работы для успешного сопровождения детей со статусом ОВЗ в условиях инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова. Инклюзивное образование, дошкольное образовательное учреждение, индивидуально образовательный маршрут, коррекционно-образовательный процесс, инклюзия, ограниченные возможности здоровья.

FEATURES OF SUCCESSFUL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF INCLUSION IN THE DOW

Mitina O.N.,

teacher-speech therapist, teacher psychologist
MADOU kindergarten of combined type №20

Naro-Fominsk

E-mail: olgalobah@rambler.ru

Annotation. The article reveals the content and directions of work for the successful support of children with disabilities in inclusive education in a pre-school educational institution.

Key word. Inclusive education, preschool educational institution, individual educational route, correctional and educational process, inclusion, limited health opportunities.

В настоящее время резко возросло число детей со статусом ОВЗ. Причем характерно, что эта тенденция наблюдается в образовательном пространстве в целом: в яслях, детских садах, школах. В связи с ведением инклюзивного образования в России, проблемы обучаемости детей с ОВЗ подчас практически невозможно, так как инклюзивное образование подразумевает включение в единый образовательный процесс всех детей (детей с нормой и детей с ОВЗ). Возникают трудности в оказании профессиональной квалифицированной помощи детям с ОВЗ в условиях инклюзии (многие педагоги детских садов не имеют соответствующего образования). Многие специалисты утверждают, что традиционные общепринятые психолого-педагогические методы, позволяющие эффективно воздействовать на тот или иной дефицит ребенка непосредственно, по типу «симптом – мишень» в инклюзивном образовании, во многих случаях перестали приносить результаты, и в процессе обучения, и в процессе направленной коррекции.

Сегодня проблема инклюзивного образования является актуальной не только в детских садах, но и во многих образовательных организациях. Согласно диагностике, проводимой педагогами-психологами и учителями-логопедами в дошкольных образовательных учреждениях, до 80% детей имеют различные проблемы, связанные с речевыми, интеллектуальными, моторно-двигательными, социально-психическими, слуховыми, эмоционально-волевыми и другими нарушениями. Многие дети имеют статус РАС и задержку психического развития.

Поэтому необходимой и главной задачей современного дошкольного образовательного учреждения обеспечить качество и доступность образовательных услуг для всех категорий детей. Детские сады должны быть доступны для всех детей, но для оказания качества инклюзивного образования ребенка дошкольника с ОВЗ необходимо создать в ДОУ специальные условия, важнейшим из которых является взаимодействие всех педагогов дошкольного учреждения в процессе организации образовательной деятельности каждого ребенка и создание комплексной системы в целом.

Является необходимым принятие всеми педагогами ДОУ каждого ребенка как самостоятельной личности, имеющей значительный потенциал для роста и развития. Создание условий психолого-педагогической поддержки и индивидуального сопровождения воспитанников в образовательном пространстве дошкольного учреждения. Это позволит педагогам не только достичь значительных результатов развития личностных качеств детей, их разноаспективной школьной готовности, но и помочь обрести здоровье, гармонию души и тела будущего школьника.

Взаимодействие всех специалистов ДОО должно носить системный характер, способствовать накоплению информационной базы для обеспечения проведения качественного анализа результатов коррекционно-образовательного процесса.

Как отмечает С.И. Сабельникова, педагоги и администрация образовательного учреждения, принявшие идею инклюзии, особенно остро нуждаются в «...отработке механизмов взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок» [1]. Подобное сотрудничество делает идею инклюзивного образования жизнеспособной и результативной, поскольку направленно на выявление индивидуальных особенностей ребенка и учет их в процессе обучения и воспитания [1].

Для успешной реализации инклюзивного образования в детских садах необходимо создать ряд специальных условий воспитания и обучения детей со статусом ОВЗ: все педагоги, задействованные в сопровождении детей с ОВЗ в реализации инклюзивного образования должны получить соответствующее образование; необходимо создать нормативно-правовую и программно-методическую базу, которая должна задавать концептуально-содержательные основы развития инклюзивных подходов в дошкольном образовании детей.

Необходимо ведение всеми специалистами ИОМ (индивидуально образовательный маршрут) для детей с ОВЗ.

Индивидуально образовательный маршрут – это план ориентированный и направленный на коррекционно-развивающую работу с отдельным ребенком, который учитывает специфику его психологического развития в норме и при отклоняющемся варианте развития [2].

3. Наличие адекватной и стимулирующей развитие ребенка предметно-развивающей среды. Предметно-развивающая среда и социокультурное окружение – мощный фактор, обогащающий детское развитие. Позитивная предметно-развивающая среда учитывает интересы и потребности ребенка, его возрастные и индивидуальные особенности и задачи инклюзивного образования.

4. Кадровое обеспечение детского сада такими специалистами как (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог и др. специалисты), а так же их высокий уровень профессиональной компетентности является важной специальной потребностью детей и их родителей.

5. Создание продуманного психолого-педагогического сопровождения всеми специалистами дошкольной образовательной организации.

Должны быть созданы и проводиться систематически ПМПК (психолого-медико-педагогические консилиумы) или ППК (психолого-педагогические консилиумы), целью которых является – организация комплексного коррекционно-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти консилиумы, (ПМПК или ППК) предполагают участие каждого специалиста и педагога ДОО в сопровождении ребенка со статусом ОВЗ на протяжении всего пребывания ребенка в дошкольном образовательном учреждении.

Проводится комплексная диагностика всеми специалистами и в соответствии с медицинским диагнозом разрабатываются специальные адаптированные образовательные программы и индивидуальные маршруты развития на каждого ребенка с ОВЗ.

Так же одним из немаловажном и главном условии, для осуществления коррекционно-педагогической работы является личностная, психологическая, методическая и технологическая готовность взрослых (педагогов, педагога - психолога, учителя - логопеда, помощников воспитателя, музыкального руководителя инструктора по физической культуре) к индивидуальной и индивидуально - групповой работе с детьми имеющими не ярко выраженные отклонения в развитии.

Таким образом, имеющиеся в дошкольном образовательном учреждении условия и грамотная, четкая организации работы педагогов с детьми, имеющими статус ОВЗ, может оказать эффективное и успешное сопровождение в условиях инклюзивного образования.

Список литературы:

1. Буторина, О.Г. Об опыте воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / О.Г. Буторина // Воспитание школьников. – 2010. - №7. – С. 40-44.
2. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования / С.И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. - №1. – С. 42-54
3. Стребелева, Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста / Е.А. Стребелева, Е.А. Екжанова. – СПб.: КАРО, 2016. – С. 5-6.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ПОСРЕДСТВОМ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Пилюгина Н.А.,

студентка 5 курса педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Тимохина Т.В.,

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории
и методики начального и дошкольного образования
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Аннотация. В представленной статье проанализирован феномен социализации как сложный многоуровневый комплекс. Проанализирован опыт собственной многолетней деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями по организации предметно-развивающей среды. Сделан вывод о необходимости развития социализации посредством продуктивных видов деятельности.

Ключевые слова: социализация, особые образовательные потребности, продуктивные виды деятельности, дошкольная образовательная организация.

THE DEVELOPMENT OF SOCIALIZATION IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS THROUGH PRODUCTIVE ACTIVITIES

Pilyugina N.A.,

5-year student of the Faculty of Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»
Orekhovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Timokhina T.V.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and Methods of
Primary and Preschool Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»
Orekhovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Annotation. The presented article analyzes the phenomenon of socialization as a complex multi-level complex. The experience of many years of own activity with children with special educational needs in organizing a subject-developing environment is analyzed. The conclusion is drawn on the need to develop socialization through productive activities.

Key words: socialization, special educational needs, productive activities, preschool educational organization.

Понятие «социализация» всегда было значимым для воспитания подрастающего поколения. Однако в связи с модернизацией отечественного образования, где дошкольное образование является первой ступенью, переходом традиционной образовательной парадигмы на гуманистическую, актуализируют вопрос о культуре общения с точки зрения формирования общекультурной компетенции дошкольника. В этой связи

возникает необходимость в уточнении понятия «социализация» в современной научной литературе.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет обязательный минимум к содержанию программы, реализуемой в рамках дошкольной образовательной организации. Проанализируем, какие же требования к культуре общения запланированы в ФГОС ДО; в процессе анализа будем ориентироваться на те сферы деятельности дошкольника, которые охватывает трехуровневая структура социализации, выявленная в выпускной квалификационной работе ранее: коммуникацию, поведенческий аспект и восприятие (или личностные особенности) ребенка.

Итак, рассмотрев структурные, содержательные требования ФГОС ДО, условия их реализации требования к результатам освоения программы, можно утверждать, что основной акцент идет именно на развитие социализации дошкольников. Стандарт выдвигает целый ряд требований к социально-коммуникативному, познавательному и речевому развитию младшего школьника – целому комплексу выше описанных качеств личности среднего дошкольника, посредством которого осуществляется развитие социализации дошкольника. Все это свидетельствует о важности социализации для гармоничного развития ребенка как личности, для будущей учебной деятельности. Процесс развития социализации необходимо осуществлять на постоянной основе, используя при этом как специально созданные ситуации общения, так естественные ситуации из реальной жизни.

Обобщая все вышесказанное, отметим, что ФГОС ДО учитывает, что именно средний дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития социализации, поскольку происходит процесс новой формы общения: ребенок через игровую деятельность интенсивно усваивает правила и нормы общения, ориентируется на взаимоотношения с другими людьми. В качестве приоритетных целей развития социализации, в Стандарте отмечено формирование общительности как личного качества, как уровня взаимоотношений, как вида совместной деятельности, как условия адаптации к разным видам деятельности.

Разнообразие подходов к структуре, содержанию и непосредственно к самому понятию «социализация» показал интерес со стороны исследователей и отсутствие единого мнения вследствие того, что обозначенные вопросы до сих пор находятся в стадии становления.

В данной связи считаем целесообразным исследование развития социализации у детей с особыми образовательными потребностями посредством продуктивных видов деятельности.

По утверждению Г.М. Андреевой, социализация представляет собой сложный многоуровневый комплекс, включающий в себя коммуникативный, интерактивный и перцептивный уровни, что позволило определить содержание социализации для дальнейшего ее развития:

- для коммуникативного уровня: навыки речевого этикета и выражение своих чувств и эмоций, навык пользования вербальными и невербальными средствами коммуникации;

- для интерактивного (поведенческого) уровня: осознанность в оценке собственных и чужих поступков с точки зрения морали и нравственности, потребность в общении, умение преодолеть личное в пользу другого, заботливости, трудолюбия;

- для перцептивного (восприятие общения) уровня: чувство дружбы, осознание мотивов дружбы (игра, общие интересы, моральные качества), а также такие качества личности, как доброта, отзывчивость, доброжелательность [1].

Продуктивная деятельность является одним из социально-педагогических факторов развития личности ребенка дошкольного возраста в инклюзивной группе. Анализ условий для развития социализации показал, что центры развития организованы таким образом,

чтобы обеспечить разнообразие материалов и средств социального и предметного характера, позволяющие наладить общение ребенка с внешним миром. Предметно-развивающая среда группы каждую неделю преобразуется в соответствии с темой недели, оформляются уголки, испытуемым предоставляется игровой материал, позволяющий развить и закрепить социальные, познавательные-речевые способности дошкольников.

Трансформируя собственный опыт при организации предметно-развивающей среды для детей с особыми образовательными потребностями, хочется отметить, что было учтено приоритетное направление деятельности ДОО в соответствии с требованиями ФГОС ДО – социально-коммуникативное развитие детей, в соответствии с чем, в группе были созданы такие центры, как «Центр социально-коммуникативного развития», «Центр книги», «Театр». Изучение содержания данных центров показало, что «Центр книги» представляет собой столик с полочками для книг и иллюстраций к произведениям, которые выставляются с учетом программы по чтению.

В соответствии с результатами, полученными в ходе теоретического исследования, определено, что именно хорошая речь является залогом успешного общения, познания окружающего мира, определяет характер взаимоотношений между детьми и развивает психические процессы (за счет механизма речемышлительной деятельности). В соответствии с этим, наибольшее значение для средних дошкольников будет иметь наличие в группе «Центра развития речи», поскольку «Центр книги» не может выполнить всего спектра задач к развитию связной речи, пополнению словаря, приобщение ребенка к звуковой культуре речи. В соответствии с этим, «Центр книги» должен стать продолжением «Центра развития речи» (что свидетельствует о необходимости организации обоих центров), поскольку именно в «Центре книги» средние дошкольники имеют возможность совершенствования навыков речевой культуры общения в процессе знакомства и обсуждения литературных героев, их поступков.

Анализ такого центра, как «Театр», показал наличие ширмы, кукол для кукольного театра, совмещенный с уголком ряженья. Организация такого развивающего центра, несомненно, играет положительную роль в процессе развития социализации, поскольку позволяет ребенку быть в центре внимания, учит общению с несколькими собеседниками одновременно, позволяет примерять на себя различные социальные и коммуникативные роли. Однако данный театральный центр следует дополнить настольным пальчиковым и плоскостным театром, позволяющим охватить большое количество дошкольников, желающих общаться в таком социально-коммуникативном центре.

В группе присутствует ряд дидактических игр, направленных на формирование коммуникативных навыков культуры общения всех детей инклюзивной группы: все они соответствуют коммуникативной цели общения, однако не имеют достаточного количества игрового оборудования. Эту проблему можно решить путем изготовления пособий из экологически безопасного материала с помощью родителей или самими детьми предметов-заместителей. Также воспитателями группы не был учтен принцип изменения дидактических игр с учетом практического и игрового опыта средних дошкольников, что требует достаточного количества дидактического материала для чередования.

Таким образом, развитие социализации у детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивной группы проходит эффективно с привлечением продуктивных видов деятельности.

Список литературы:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1998. – 363 с.
2. Тимохина, Т.В. Условия успешной социализации ребенка-инвалида / Т.В. Тимохина, Ю.А. Рузакова // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов

международной научно-практической конференции / отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017. – С. 358-365.

3. Тимохина, Т.В. Роль предметно-пространственной среды ДОУ в социализации дошкольников / Т.В. Тимохина, А.С. Рунова // Студенческая наука Подмоскowie. Материалы Международной научной конференции молодых ученых. – Орехово-Зуево, 2019. – С. 267-270.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ПРОВЕДЕНИИ ПРАЗДНИКОВ И РАЗВЛЕЧЕНИЙ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ И ИХ РОДИТЕЛЯМИ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пустовалова О.П.,
инструктор по физической культуре

Белякова Е.Ю.,
музыкальный руководитель

Рощина А.А.,
педагог-психолог

Куманяева Е.А.,
старший воспитатель

МБДОУ компенсирующего вида детский сад № 40 «Солнышко»
г. Коломна

E-mail: mdouds5@yandex.ru

Аннотация. В статье показаны особенности взаимодействия специалистов в процессе подготовки к праздникам и развлечениям в рамках инклюзивного образования.

Ключевые слова: взаимодействие специалистов, инклюзивное образование, дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, мастер-класс, специалисты ДОО

MASTERCLASS FOR PEDAGOGS SPECIALISTS TEAMWORK DURING PREPARATION AND CARRYING OUT ACTIVITIES AND EVENTS AMONG OLDER PRESCHOOLERS AND THEIR PARENTS IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION

Pustovalova O.P.,
Gym instructor

Belakova E.U.,
Music teacher

Roshchina A.A.,
Educational psychologist

Kumanaeva E.A.,
Senior nursery teacher

MBDOU child daycare center № 40 «Solnishko»
Kolomna

E-mail: mdouds5@yandex.ru

Abstract. The article shows specific character of interaction between specialists in the process of preparing for events and activities in terms of inclusive education.

Key words: interaction between specialists, inclusion, muscle-skeleton disorderd children, masterclass, preschool specialists, preschool educational establishments specialists

Движение и музыка образуют неразделимое единство. Музыка имеет большое значение для решения многих задач. Музыка для движения – это настроение, это ритм и темп выполнения упражнений. Для дошкольного возраста упражнения, выполненные с музыкальным сопровождением, являются основными, базовыми при формировании

двигательной культуры, так как они способствуют формированию правильной осанки, красивой походки, развитию ритмичности и музыкальности, координации движений.

В нашем детском саду находятся дети с ОВЗ (нарушениями опорно-двигательного аппарата), причем эти дети находятся как в специализированных группах, так и в группах общеразвивающей направленности. Поэтому, при планировании и подготовке праздников и развлечений необходимо тесное сотрудничество всех специалистов: музыкального руководителя, педагога-психолога и инструктора по физической культуре.

Партнерство специалистов позволяет решать не только образовательные и воспитательные задачи, но и оздоровительные. Совместно мы работаем над развитием музыкально-ритмических движений, художественно-эстетических, нравственных и физических качеств детей, сохраняя психологическое здоровье.

Взаимодействие специалистов начинается еще до начала учебного года, когда мы обсуждаем календарный план мероприятий. Спортивные и музыкальные праздники мы стараемся объединять. При этом мы учитываем специфику детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: включая элементы доступные и исключая элементы сложные для выполнения такими детьми, для создания ситуации успеха. Как вы знаете, вариативная часть программы предполагает проведение не только календарных праздников, но и мероприятий на выбор учреждения. И эти праздники нам наиболее интересны, т.к. при подготовке к ним, можно реализовать все наши идеи.

В результате у нас может получиться такой годовой план мероприятий. Мы считаем важным этап непосредственной подготовки к празднику. Для наполнения содержания праздника в традициях нашего детского сада проводить блиц-опрос (интервьюирование) детей, родителей, педагогов на тему предстоящего праздника.

Наполняя сценарий праздника, мы определяем, какие номера будут подготовленными и разученными детьми, а какая часть праздника будет импровизационной.

Подготовка праздника: блиц опрос; составление сценария; выбор подготовленных элементов; определение импровизационных номеров; взаимодействие с родителями; подбор материала.

Первый дополнительный праздник в учебном году – День Красоты отмечается 9 сентября. Но его можно проводить в любое время года.

Проведем блиц-опрос: что такое красота?

А вот, что по этому поводу думают наши воспитанники:

- Это нарядное платье как у принцессы!
- Это сила!
- Это когда ты добрый, помогаешь всем!
- Это цветы разные!
- Это когда мальчик защищает девочку!
- Это грация!
- Это когда танцуешь и всем нравится!
- Это мамочка!

По результатам анализа блиц-опроса получилось, что красота это:

- здоровье человека;
- внешность человека;
- духовная красота человека.

На это мы и будем ориентироваться при проведении праздника.

Сейчас мы предлагаем вам окунуться в атмосферу спортивно-музыкального праздника, проиграв наиболее интересные моменты.

Красота – это здоровье. Здоровье это – движение. Инструктор по физической культуре выбирает движения, которые знакомы детям, продумывает спортивный инвентарь, педагог-психолог рекомендует определенные упражнения для создания психологического комфорта детей с ОВЗ, музыкальный руководитель выбирает

музыкальное сопровождение. В результате подготовленным элементом у нас получилась общая композиция с мячами «Маленькая страна».

Сейчас мы ее выполним по показу, как это делают родители, участвующие в празднике. Берите мячи! Вставайте врассыпную!

Выполнение упражнений с мячом под музыку «Маленькая страна».

Молодцы, очень красиво. Здоровья прибавилось? Кладите мячи на место, садитесь, спина ровная.

Проводя общие разминки, инструктор по физической культуре, в процессе разучивания обращает внимание на качество выполнения упражнений, на осанку детей. Музыкальный руководитель воспитывает в детях чувство ритма! Педагог-психолог развивает внимание и произвольность. Вместе мы стараемся прийти к результату, чтобы дети синхронно, правильно и грациозно выполняли движения в такт музыке.

Мы с вами выполнили подготовленный элемент к празднику. А как вы думаете, что можно использовать в импровизационной части? (ответы).

В качестве импровизации мы возьмем игры соревновательного характера. Предлагаем вам поучаствовать в эстафете «Домино здоровья». У кого браслеты зеленого и желтого цвета выходите ко мне.

Провести эстафету «Собери домино здоровья» 2 команды по 4 человека.

Объяснение. Сначала вы проходите полосу препятствий, берете любую кость домино и возвращаетесь обратно, обегая полосу препятствий справа! Эстафета продолжается, пока все кости домино не будут в команде. Затем ваша задача, встав в шеренгу лицом к команде противника, выстроить дорожку из картинок, характеризующих здоровый образ жизни, отбросив ненужные элементы. При этом дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата полосу препятствий проходят под наблюдением или с небольшой помощью взрослого. Эта помощь должна оказываться очень аккуратно, чтобы ребенок не чувствовал себя ущемленным.

У нас праздник красоты, поэтому мы обращаем внимание на качество выполнения упражнений. Упражнения для эстафеты мы подбираем из разученных двигательных элементов, что позволяет обеспечить ребенку успех и чувствовать себя на празднике комфортно. При выполнении упражнений на скорость не забываем соблюдать технику безопасности. Домино в этой эстафете взяли как содержательный компонент праздника.

Эстафет на празднике может быть несколько.

Какому элементу красоты способствует выполнение физических упражнений? Проводя эстафеты, мы развиваем физические качества детей: скорость, ловкость, координацию, меткость.

Следующая составляющая красоты красота внешняя.

К старшему дошкольному возрасту уже налажено взаимодействие педагогов с родителями воспитанников и родителей между собой. Регулярно проводятся мероприятия на развитие коммуникативных компетенций родителей, сплочение родительского и детско-родительского коллектива. Поэтому участие в различных конкурсах не вызывает у них стеснения. Понимая важность подобных мероприятий, родители являются нашими партнерами и активными участниками всех игр и эстафет.

Например, к празднику Красоты две активные мамы наших воспитанников подготовили сюрпризный момент для детей и родителей. Придумали номер, пригласили поучаствовать других мам.

Предлагается участникам с красными и синими браслетами встать в две колонны (раздача косынок). После слов: «1,2,3, - игру начинай!», необходимо партнерше, стоящей позади, красиво повязать косынку, а повязав, повернуться снова к гостям, последняя барышня в колонне бежит завязывать первой. Главное условие игры-косынки повязываем красиво.

Проводится 1 часть (фонограмма «Подольский мотив»).

Уважаемые мамочки, встаньте, пожалуйста, теперь врассыпную парами, лицом друг к другу (раздача ложек).

Посмотрите какие мамочки красивые, статные, настоящие русские красавицы. Сейчас для всех исполняется веселый танец с ложками по показу.

Проводится 2 часть (фонограмма «Ах, вы сени»).

Как красиво танцевали мамочки! Молодцы! Еще раз поаплодируйте, пожалуйста, красавицам Матрешкам.

Как вы думаете, какие задачи мы, как педагоги решили таким номером? Это воспитание любви к народным традициям, к красоте движений, гордости за своих родителей! (методические рекомендации)

Из чего еще состоит красота человека? Красота души!

Красота души раскрывается во взаимодействии поколений.

Завершаются все наши музыкально-спортивные праздники коммуникативными играми или танцами, которые воспитывают доброжелательность, чувство доверия, уверенности в себе, умение быть коммуникабельным. При подборе той или иной игры музыкальный руководитель, совместно с педагогом-психологом, учитывает индивидуальные особенности детей, наблюдает эмоциональные реакции и корректирует подбор материала в соответствии с поставленными задачами.

Дети всегда сами выбирают общий танец для заключительной части праздника. Для праздника Красоты был выбран танец «Опаньки», который вызвал массу положительных эмоций как у детей, так и у родителей. При этом дети с ОВЗ чувствуют себя комфортно, т.к. рядом находится социально значимый взрослый (мама или папа).

Исполняется танец «Опаньки», р.н.м. всеми участниками.

По показу музыкального руководителя выполняются различные танцевальные движения с ускорением темпа/

Проведение данных праздников является пропагандой здорового образа жизни семей, единения семей, создание положительного психологического климата не только в детском саду, но и дома. Работа в условиях тесного сотрудничества это, конечно же, формирование партнерских отношений.

Подводя итог, давайте определим, что такое партнерство и составим синквейн!

- первая строка – одно существительное, выражающее тему;
- вторая строка – два глагола, описывающие действие темы;
- третья строка – три прилагательных описывающие свойства, признаки темы;
- четвертая строка – предложение из четырех слов, выражающее отношение автора к теме;
- одно наречие, выражающее суть темы.

Варианты синквейна:

Партнерство –
Взаимодействовать, сотрудничать
Плодотворное, тесное, равноправное
Тесное взаимодействие между педагогами
Классно!

Таким образом, в данной статье удалось раскрыть особенности взаимодействия специалистов при подготовке и проведении праздников и развлечений со старшими дошкольниками и их родителями в рамках инклюзивного образования.

Список литературы:

1. Анисимова, Г.И. 100 музыкальных игр для развития дошкольников / Г.И. Анисимова. – Ярославль, 2008.
2. Буренина, А.И. Мир увлекательных занятий / А.И. Буренина. – СПб., 1999.
3. Буренина, А.И. Ритмическая мозаика (Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста) / А.И. Буренина. – СПб.: ЛОИРО, 2000.

4. Захарова, И.Ю. Игровая педагогика / И.Ю. Захарова, Е.В. Моржина. – М., 2018.
5. Зуева, Т.Л. Коррекционно-речевое направление в физкультурно-оздоровительной работе с дошкольниками / Т.Л. Зуева. – М.: Центр педагогического образования, 2008.
6. Кайль, Д.Г. Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей 6-7 л. Программа театрально-игровой деятельности. ФГОС/ Д.Г. Кайль. – Волгоград: Учитель, 2020. – 131 с.
7. Кенеман, А.В. Детские народные подвижные игры / А.В. Кенеман, Т.И. Осокина. – М.: Просвещение, 1995.
8. Константинова, И.С. Музыкальные занятия с особым ребёнком / И.С. Константинова. – М., 2018.
9. Кузнецова, М.Н. Оздоровление детей в детском саду. Система мероприятий / М.Н. Кузнецова. – М.: Айрис-пресс, 2008.
10. Луконина, Н.Н. Физкультурные праздники в детском саду / Н.Н. Луконина. – М.: Айрис-пресс, 2006.
11. Лысова, В.Я. Спортивные праздники и развлечения для дошкольников. Сценарии. Старший дошкольный возраст. Методические рекомендации для работников ДОУ / В.Я. Лысова, Т.С. Яковлева, М.Б. Зацепина, О.И. Воробьева. – М.: Аркти, 2000.
12. Москалюк, О.В. Педагогика взаимопонимания. Занятия с родителями. ФГОС / О.В. Москалюк, Л.В. Погонцева. – Волгоград: Учитель, 2020. – 123 с.
13. Рунова, М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду / М.А. Рунова. – М.: Мозаика-Синтез, 2004.
14. Рунова, М.А. Радость в движении / М.А. Рунова. – М.: Воспитание дошкольника, 2004.
15. Сивачева, Л.Н. Физкультура – это радость! Спортивные игры с нестандартным оборудованием / Л.Н. Сивачева. – СПб.: Детство-Пресс, 2002.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

Салимова А.А.,

студентка Филиала СГПИ в г. Буденновске

г. Буденновск

Еремина Ю.С.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования

и гуманитарных дисциплин

Филиал СГПИ в г. Буденновске

г. Буденновск

E-mail: JulieEremina@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрены теоретические аспекты формирования коммуникативной компетентности у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня, в частности перечислены психолого-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР; представлены результаты работы по формированию коммуникативной компетентности у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, общее недоразвитие речи, дошкольник.

**THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE FORMATION
OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILDREN AGED 5-6 YEARS WITH
GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH LEVEL III**

Salimova A.A.,

Student of the Filial of Stavropol State Pedagogical

Institute in Budennovsk

Budennovsk

Eremina Y.S.,

Candidate of pedagogical Sciences,

associate Professor of primary education

Department and Humanities

Filial of Stavropol State Pedagogical Institute in Budennovsk

Budennovsk

E-mail: JulieEremina@yandex.ru

Annotation. In this article theoretical aspects of formation of communicative competence in children 5-6 years of age with General underdevelopment of speech III level, in particular lists of psycho-pedagogical conditions of formation of communicative competence of preschool children with the NRO; presents the results of work on formation of communicative competence in children 5-6 years of age with General underdevelopment of speech III level.

Key words: communicative competence, General underdevelopment of speech, preschool child.

Актуальность рассмотрения проблемы формирования компетентности обусловлена введением компетентностного подхода в теорию и практику образования. В разработку

проблем компетентности, в общем, большой вклад внесли отечественные ученые: Н.С. Шаблыгина, И.А. Зимняя, В.К. Загвоздкин, Л.П. Алексеева, Л.А. Петровская, А.К. Маркова, Д.А. Иванов. Сегодня одним из главных приоритетов в области образования является коммуникативная направленность учебного процесса. Это имеет большое значение, так как формирование личности, способной организовать межличностное взаимодействие, решение коммуникативных задач, обеспечивает его успешной адаптации в современном социокультурном пространстве.

Речевая инактивность и недостаток коммуникативных умений не могут обеспечить процесс беспрепятственной коммуникации и, вследствие чего, не способствуют развитию познавательной и речемышлительной деятельности, также, отрицательно влияют на поведение и личностное развитие дошкольника с ОНР.

Коммуникативная деятельность целенаправленно не формируемая, может существенно затруднять социальную адаптацию ребенка, как в среде сверстников, так и в социуме. Это принимает особое значение для детей 5–6 лет, т.к. этот возраст считается наиболее благоприятным для формирования коммуникативной компетентности.

В современной науке нет единого подхода к формированию коммуникативной компетентности, она рассматривается различными авторами по следующим направлениям:

- коррекция эмоциональной сферы;
- коррекция личностной сферы;
- коррекция межличностных отношений, как со сверстниками, так и с взрослыми, в том числе и в семье;
- формирования у дошкольников коммуникативных навыков и умений [1].

Способами коррекции коммуникативной компетентности являются:

- сказкотерапия;
- игровая терапия, а именно театрализованные игры, дидактические игры;
- активное вовлечение родителей.

Коррекционная работа по формированию коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с ОНР должна включать в себя работу таких специалистов как: воспитатель; психолог; дефектолог; специальный педагог-психолог; логопед.

Психолого-педагогическими условиями формирования коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР являются:

1. Социальные условия развития ребенка;
2. Потребность у ребенка в общении с взрослыми и сверстниками;
3. Совместная игровая деятельность;
4. Обучение на основе игровой деятельности, которое создаёт зону ближайшего развития ребенка.
5. Мотивация ребенка вступления в речевое высказывание;
6. Обогащение представлений детей о культуре речевого общения;
7. Соответствие требованиям, предписаниям и ожиданиям соответствующего поведения, при котором сам ребенок может быть понят и принят другими детьми.
8. Формирование у дошкольников коммуникативных навыков [2].

В теоретической части были выявлены особенности коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с ОНР III уровня, которые нуждаются в коррекции. Для детей с общим недоразвитием речи III уровня необходимо организовать коррекционную работу по формированию коммуникативной компетентности.

Оценка уровня сформированности коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР осуществлялась посредством проведения следующих диагностических методик: с целью выявления понимания и передачу детьми эмоционального состояния по мимике была использована методика «Лицо» (С.Д. Забрамная), с целью выявления умения пользоваться жестами - методика «Изучение жестов» (З.А. Репина), с целью изучения коммуникативных умений в ходе совместной

деятельности с взрослым – методика «Изучения коммуникативных умений» (З.А. Репина), с целью изучения типа общения детей в ходе диалогического взаимодействия которое может быть практического, познавательного или личностного характера – методика «Изучения типа общения» (М.И. Лисина, Х. Шерьязданова), с целью выявления способности ребенка пересказывать текст – методика «Качели» (Ю.А. Афонькина, Г.А.Урунтаева), с целью изучения уровня коммуникативных умений в процессе совместной деятельности со сверстниками – методика «Рукавичка» (Г.А.Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

На основе полученных данных была разработана психокоррекционная программа по формированию коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР.

Задачи программы:

1. Развивать мотивационную включенность ребенка в общение.
2. Сформировать коммуникативные умения и навыки.
3. Расширить представление детей о различных способах коммуникации с окружающими.
4. Совершенствовать умения использовать вербальные и невербальные средства коммуникации.
5. Расширить знания о нормах и правилах общения с взрослыми и сверстниками в различных коммуникативных ситуациях.

Реализация программы осуществлялась поэтапно.

Подготовительный этап включает в себя проведение двух занятий с целью установления личностного контакта между детьми и психологом, для его ознакомления с проблемами, которые были выявлены в результате диагностики, развитие мотивации к общению для дальнейшего сотрудничества. Задачи, решаемые на данном этапе: развитие интереса к окружающим людям, потребности в общении; развитие умения понимать свое эмоциональное состояние и окружающих; развитие речевой активности в коммуникативном взаимодействии. Методы и технологии, используемые в коррекционной работе на данном этапе: использование музыкальных этюдов для повышения настроения; игры на ворожение своего эмоционального состояние, с использованием мимики и жестов; элементы сказкотерапии, инсценировка детьми героев с различным эмоциональным; использование элементов театрализованной деятельности направленной на активизацию речи.

Основной этап включает в себя проведение 8 занятий с целью обучения детей использованию вербальных и невербальных средств коммуникации. Задачи, решаемые на данном этапе: развитие умений и навыков коммуникативного контроля, обучение нормам и правилам общения со взрослыми и сверстниками. Методы и технологии, используемые в коррекционной работе на данном этапе: применение элементов психогимнастики (этюды с использованием мимики и жестов), использование логосказок, обучающих поведению в конфликтных ситуациях; применение театрализованной деятельности для активизации коммуникативного контроля; подвижные игры на сплочение группы детей.

Заключительный этап включает в себя проведение трех занятий с целью закрепления знаний о способах организации коммуникативного акта. Задачи, решаемые на данном этапе: закреплять умение правильно моделировать свое поведение в различных ситуациях, развитие взаимодействия в паре – сказкотерапия (анализ сказки, разыгрывание ситуаций). Методы и технологии, используемые в коррекционной работе на данном этапе: элементы психогимнастики (этюды на понимание эмоционального состояния сверстника), игротерапия (сюжетно-ролевые, моделирующие различные ситуации), релаксация.

После реализации программы по формирования коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста 5-6 лет с ОНР наблюдаются положительные изменения. У детей снизился уровень неумения пользоваться вербальными и невербальными средствами коммуникации. Проведенная психокоррекционная работа способствовала

развитию различать эмоциональные состояния и могут продемонстрировать их используя мимику и жесты.

В результате проведения коррекционной работы у детей наблюдались положительные изменения в оценке коммуникативного контроля. Дети научились контролировать свое речевое и не речевое поведение, хоть и в недостаточной степени.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует об эффективности разработанной программы, реализуемой на коррекционных, общеобразовательных занятиях и в свободной деятельности детей с целью формирования коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с ОНР.

Список литературы:

1. Дзюба, О.В. Актуальные вопросы развития коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР / О.В. Дзюба // Проблемы педагогического образования: сб. научн. статей / Под ред. В.А. Сластенина, Е.А. Левановой. – Выпуск 33. – М.: МПГУ, 2015. – С. 57–60
2. Дубина, Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений / Л.А. Дубинина. – М.: Книголюб, 2016. – 133 с.
3. Дубова, Н.В. Об особенностях навыков общения дошкольников с ОНР / Н.В. Дубова // Логопед в детском саду. – 2016. - №3. – С. 36-38.

**СЕМЕЙНО-ЦЕНТРИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА
С ДЕФИЦИТОМ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ «ПРАКСИС»
В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Самарина Э.В.,

директор НОЦ практической психологии
и психологической службы РГУ имени С.А. Есенина, канд. психол. н.
г. Рязань

E-mail: e.samarina@365.rsu.edu.ru

Анашкина И.Е.,

заведующий МАДОУ «Детский сад №30»,
г. Рязань

E-mail: ds30ryazan@mail.ru

Щербакowa М.А.,

педагог-психолог МАДОУ «Детский сад №30»,
г. Рязань

E-mail: marya.sherbakova2013@yandex.ru

Аннотация. В статье отражен опыт внедрения модельной практики сопровождения детей с дефицитом функциональных навыков.

Ключевые слова: семейно-центрированный подход, инклюзивное образование, дефицит функциональных навыков, волонтер, тьютор, модель сопровождения.

**FAMILY-CENTERED MODEL OF CHILD SUPPORT WITH A LACK
OF FUNCTIONAL SKILLS «PRAXIS» IN THE CONDITIONS
OF A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Samarina E.V.,

Director of the Scientific and Educational Center
of practical psychology
and the psychological service of RSU named after S.A. Yesenin,
candidate of psychological sciences
Ryazan

E-mail: e.samarina@365.rsu.edu.ru

Anashkina I.E.,

Head Kindergarten №30
Ryazan

E-mail: ds30ryazan@mail.ru

Shcherbakova M.A.,

teacher-psychologist Kindergarten №30
Ryazan

E-mail: marya.sherbakova2013@yandex.ru

Annotation. The article reflects the experience of introducing model practice of supporting children with a lack of functional skills.

Key words: family-centered approach, inclusive education, lack of functional skills, volunteer, tutor, model of support.

Важнейшим направлением качественного образования детей дошкольного возраста является формирование у них жизненной компетенции, вне зависимости от состояния здоровья. Целевые ориентиры по формированию функциональных навыков в дошкольном детстве отражены в основных положениях Концепции развития образования детей с ОВЗ, разработанной Институтом коррекционной педагогики Российской Академии Образования [2]. В этом документе говорится о необходимости включения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в целевую группу дошкольной помощи в образовании признании «базовой задачей специалистов психолого-педагогическую поддержку развивающего взаимодействия семьи со своим ребенком с учетом ограничений его здоровья и специфики психического развития». В Концепции также постулируется необходимость постановки «взаимосвязанных задач по отношению к ребенку и его родителям», так как эмоциональное благополучие ребенка напрямую зависит от успешного детско-родительского взаимодействия.

Подчеркивается, что для полноценного развития ребенка в социальном, когнитивном и эмоциональном плане необходимы совместно-разделенные переживания ребенка и его семьи, складывающиеся в повседневном общении. Авторы Концепции предлагают даже ввести новое понятие: «особые образовательные потребности семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ», а мониторинг эффективности дошкольной помощи в образовании осуществлять с учетом двух взаимосвязанных компонентов – динамики психического развития самого ребенка и динамики взаимодействия семьи со своим ребенком.

Сказанное выше актуализирует задачу практической реализации модели психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях дошкольной образовательной организации. Оговоримся, что мы понимаем задачу такого сопровождения, ориентированного на семью дошкольников не только с ограниченными возможностями здоровья, но и более широкой группы риска возникновения нарушений в развитии, а именно детей с дефицитом функциональных навыков, приводящим к трудностям адаптации в детском саду.

Семейно-центрированная модель сопровождения детей с дефицитом функциональных навыков «Праксис» разработана проектной группой специалистов Научно-образовательного центра практической психологии и психологической службы РГУ имени С.А. Есенина и МАДОУ «Детский сад №30» г. Рязани. Модельная практика на базе ДОУ создавалась с целью обучения родителей развивающему взаимодействию с ребенком с ОВЗ и подготовки специалистов, способных в партнерстве с семьей реализовывать индивидуальные образовательные программы.

Важнейшим аргументом реализации совместного научно-образовательного проекта явилось: наличие мотивации руководителя ДОУ; психологическую готовность коллектива ДОУ к инклюзии, выражающуюся в принятии основных ценностей, цели, методик организации инклюзивной практики в семейно-центрированном подходе; наличие специальных условий для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе модифицированной архитектурно-пространственной среды; студентов дефектологического профиля в качестве волонтеров-тьюторов в условиях модельной практики на базе ДОУ.

В основу модели положены результаты проектно-исследовательской деятельности по трем подпроектам:

1. «Социальный патронат по модели «Портаж» был направлен на апробацию семейно-центрированной модели сопровождения детей с дефицитом функциональных навыков в условиях ДОУ. Суть проекта заключалась в реализации трехступенчатой

модели вхождения ребенка с тяжелыми нарушениями в развитии в инклюзивную образовательную среду сверстников [3].

2. «Образовательные территории активностей» был направлен на модификацию архитектурно-пространственной среды и зонирование помещений ДОО по образовательным областям в логике построения ФГОС ДО для организации активной и игровой деятельности детей в малых временных группах. В отличие от привычной «кабинетной» системы, зоны активности являются мобильными, трансформируемыми и многофункциональными.

3. «Бережливый детский сад» позволил создать ресурс для информирования родителей, визуализации и маршрутизации образовательных процессов, а также подготовить условия формирования психологически и технологически безопасной образовательной среды [1].

Алгоритм реализации модельной практики следующий. При поступлении ребенка в ДОО и выявления дефицита жизненно важных навыков, соответствующих возрасту, с учетом особых потребностей ребенка, проектная группа предлагает семье три варианта получения еженедельной помощи: визитирование семьи на дому, посещение детско-родительских занятий в ДОО. Участие родителя в процессе оценки и занятий является обязательным и происходит с применением формализованного инструментария.

Далее, опираясь на профиль развития ребенка, вместе с родителями волонтер-тьютор и специалист ДОО планируют деятельность, пробуют ее осуществить с ребенком, используя эффективные стратегии обучения и помощи, критерии достижения успеха и способы мотивации, составляет им четкую инструкцию на неделю. Дети осваивают на дому необходимые для жизни функциональные навыки самообслуживания, социализации, коммуникации, двигательной, познавательной сфер. Ключевую роль в отработке формирующихся навыков выполняют родители. При необходимости, к планированию деятельности привлекаются специалисты ДОО смежных дисциплин. На втором этапе дети включаются в образовательную среду в условиях кратковременного посещения мероприятий на базе детского сада силами специалистов, прошедших подготовку в НОЦ практической психологии.

На третьем этапе дети включаются в образовательную среду ДОО в соответствии с индивидуальными образовательными маршрутами.

Еженедельно команда специалистов встречается на психолого-педагогическом консилиуме детского сада и раз в квартал в учреждениях-партнерах, на которых обсуждают динамику развития функциональных навыков у воспитанников, а также совершенствуют свои компетенции в работе с детьми, имеющими различные нарушения и трудности адаптации.

Целостность программы «Праксис» обеспечивает использование единых принципов работы и адаптированных материалов на всех этапах работы.

Результаты работы позволили разработать методические рекомендации и видео-консультации для родителей и специалистов по обучению детей с особенностями в развитии разного возраста и нозологий функциональным навыкам, необходимым для инклюзии в образовательную среду, отработать алгоритм и методическое обеспечение подготовки волонтеров-тьюторов, описать процедуру оценки результатов практики. Подготовка студентов-волонтеров, ставших по окончании университета специалистами ДОО и организаций-партнеров, позволила создать необходимую среду для обеспечения вариативных форм сопровождения ребенка при переходе в более сложную социальную среду.

Участие в проекте позволило детям с дефицитом функциональных навыков, в том числе, с тяжелыми нарушениями в развитии получить доступ к качественным образовательным услугам, снять социальную напряженность среди родителей особых детей и обычно развивающихся. Сотрудникам ДОО - получить обширный практический опыт и повысить квалификацию в работе с данной категорией детей и их родителями,

проектировать и реализовывать в межведомственном взаимодействии индивидуальные образовательные траектории детей с тяжелыми нарушениями в развитии в инклюзивной образовательной среде региона.

Список литературы:

1. Бурнашева, Э.П. Использование инструментов бережливого производства в проектировании образовательного процесса / Э.П. Бурнашева // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. - №.1. – С. 105-112.
2. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // <https://ikprao.ru/the-concept-of-education-development-of-students-with-disabilities-and-the-limited-possibilities-of-health>
3. Самарина, Э.В. Модель Portage (Портаж): принципы и практика применения в Рязанской области / Э.В. Самарина // Модели лучших практик в сфере социализации, реабилитации, образования детей и взрослых с нарушениями развития. – М.: Теревинф, 2018. – С. 158-168.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Серова В.М.,

студентка 5 курса педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево

E-mail: berseneva.mariya@mail.ru

Тимохина Т.В.,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории
и методики начального и дошкольного образования
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыта театрализованная деятельность в русле художественно-эстетического развития детей. Приведены результаты работы воспитателя инклюзивной группы по выбору эффективных форм и методов взаимодействия по выбору видов театрализованной деятельности с детьми с ограниченными возможностями развития и инвалидностью.

Ключевые слова: художественно-эстетическое развитие, театрализованные виды деятельности, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, дошкольная образовательная организация.

THEATRICAL ACTIVITY AS A MEANS OF ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF CHILDREN OF AN INCLUSIVE GROUP OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Serova V.M.,

5-year student of the Faculty of Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»
Orekhovo-Zuevo

E-mail: berseneva.mariya@mail.ru

Timokhina T.V.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and Methods
of Primary and Preschool Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»
Orekhovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Annotation. The article discloses the theatrical activity in line with the artistic and aesthetic development of children. The results of the work of the educator of the inclusive group on the selection of effective forms and methods of interaction for the selection of theatrical activities with children with developmental disabilities and disabilities are presented.

Key words: artistic and aesthetic development, theatrical activities, inclusive education, children with disabilities, children with disabilities, preschool educational organization.

Еще классики литературы и педагоги отмечали значимость эстетического воспитания детей. Среди них стоит отметить такие имена как А.С. Макаренко, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и Д.Б. Кабалевский и др. По их мнению, наиболее благоприятным возрастом для эстетического воспитания является старший дошкольный период. Переживание прекрасного в природе, окружающих людях, предметах и вещах способно создать в дошкольнике особые эмоционально-психические состояния, которые стимулируют у них появление непосредственного интереса к жизни, повышает уровень любознательности, развивает познавательные и другие психические процессы.

Система эстетического воспитания призвана научить детей старшего дошкольного возраста распознавать прекрасное в окружающих людях и окружающем мире. Чтобы данная система отличалась результативностью и смогла достичь поставленной цели, необходимо, по мнению Б.М. Неменского, сделать систему эстетического воспитания единой, объединяющей каждый предмет, всю социальную жизнь дошкольника, где любая форма занятия обладала своей четкой задачей в деятельности направленной на формирование эстетической культуры и детской личности.

Художественно-эстетическое развитие детей инклюзивной группы дошкольной образовательной организации необходимо в связи с повышенными требованиями и особым подходом, способствующим конструктивному сотрудничеству как детей с ограниченными возможностями здоровья, так и детей с нормальным развитием. Введение детей в мир прекрасного в полной мере побуждает их налаживать социальные связи, самореализовываться в различных направлениях.

Театр в инклюзивной группе детей является видом искусства, привлекающим внимание. Театр для детей – это дом, в котором живет сказка, где оживают персонажи с собственными чувствами, мыслями и желаниями, где происходит праздник, где дети с ОВЗ и инвалидностью и дети с нормальным развитием получают яркие впечатления и несравнимую радость.

Театрализованную игру возможно отнести к творческим играм, к играм по инициативе детей (обыгрывание сюжета литературного произведения), к играм по инициативе взрослого (обучающие и досуговые). Это прекрасное средство для развития речи и обогащения словарного запаса ребенка; развития памяти, воображения, мышления и творческих способностей.

В условиях инклюзивной группы детского сада театрализованные игры ориентированы, прежде всего, на формирование качеств детской личности. Этому способствует специфика этого вида деятельности, которая заключается в воздействии на личность через художественный образ. В процессе игры воспитанники познают окружающий мир через музыку, образы и краски, решают личностные проблемы (к примеру, преодолевают собственные комплексы), могут самовыражаться и саморазвиваться, приобретать навыки общения и адаптации, учиться логически выстраивать ход мыслей и реализовывать анализ ситуации.

Л.В. Горина, Ю.Ю. Колесниченко отмечают, что театрализованные игры помогают развивать нравственность у воспитуемых, потому что в основе игровых действий лежат литературные и фольклорные произведения, которые содержат в подтексте проблемы различного характера [1]. Творчество проявляется в том, что ребенок с ОВЗ и инвалидностью может передать свои чувства в изображаемом действии, художественно передается замысел, варьируется их поведение в роли, по-своему применяются предметы и заменители в игре.

Сюжетно-ролевая и театрализованная игры дифференцируются в том, что в первой детьми отражаются жизненные феномены, а во второй берут сюжеты из литературных

произведений. В сюжетно-ролевой игре нет конечного продукта, результата игры, а в театрализованной может присутствовать такой продукт, который может быть в виде поставленного спектакля либо инсценировки.

Опыт работы в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации позволил выделить наиболее эффективные виды игр.

1. Игры, основанные на самостоятельных действиях дошкольника, где он играет сам либо применяет предметы, однако главными средствами выразительности вместе с этим являются мимика, пантомимика и жесты.

Прежде всего, это игры-драматизации. В инклюзивной группе дошкольной образовательной организации выделяют следующие виды таких игр:

- пальчиковые. В игре принимают участие куклы, надеваемые детьми на пальцы и управляемые ими. По движению сюжета дошкольник действует одним либо несколькими персонажами-пальцами, произнося текст. Допускаются свободные действия либо за ширмой;

- с куклами бибабо. Игровое действие игры происходит на ширме. Дошкольники надевают на руку куклы и становятся водящими, проговаривая текст за героя. На усмотрение педагога допускается свободное передвижение детей;

- импровизация. Данный вид игры-драматизации подразумевает применение кукол и самостоятельную игру дошкольников. Основное отличие от иных — разработка сюжета по ходу действия;

- самостоятельная игра. Подразумевается, что дошкольник, облачившись по возможности в маску, накидку и т.д., играет за героя сам, без кукол и др.;

Персонажей-кукол в условиях инклюзивной группы возможно изготавливать вместе с воспитуемыми. Это поможет дополнительно создать коммуникативные контакты в группе и в том числе отыскать интересное и полезное занятие для всех обучающихся, включая детей с ОВЗ и инвалидностью.

2. Игры, в которых дошкольник прямо не участвует, однако создаёт сценические действия и ведёт игрушечного персонажа, действуя за него. Главным средством выразительности тут выступает интонация. Это режиссёрские игры. В данном случае их целесообразно использовать, если ребенок с ОВЗ имеет значительные ограничения в движениях.

Таким образом, театрализованные игры и действия в условиях инклюзивной группы дошкольной образовательной организации способствуют активному творческому, эмоциональному и психофизическому развитию всех дошкольников, включая детей с ОВЗ и инвалидностью. Ответственный подход педагога к выбору различных видов игровой деятельности и их комбинирование, а также выполнение методических требований позволяют достигать максимальных результатов в данной сфере.

Список литературы:

1. Горина, Л.В. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста / Л.В. Горина, Ю.Ю. Колесниченко // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. – 2015. - №2. – С. 105-110.

2. Ефимова, Е.П. Личность педагога как фактор успешности воспитательного процесса / Е.П. Ефимова, Т.В. Тимохина // Калабалинские чтения, посвященные 80-летию со дня рождения А.С. Калабалына: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 2 октября 2019 г. / под общей редакцией Л.В. Мардахаева, В.В. Зарецкого, А.М. Егорычева – М.: Профилактика зависимостей, 2019. - № 4. – С. 69-72.

3. Тимохина, Т.В. Актуализация проблемы инклюзивного образования в современном обществе / Т.В. Тимохина, А.И. Уман // Образование и общество. – 2013. – №5(82). – С. 48-52.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ПРИМЕРЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР

Сидорова Ю.Н.,

студентка 5 курса педагогического факультета
ГБОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Тимохина Т.В.,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального и
дошкольного образования

ГБОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты основные принципы сопровождения игровой деятельности, схема планирования проектов организации сюжетно-ролевой игры в условиях инклюзивной группы. Сделан вывод о преимуществах использования сюжетно-ролевой игры в развитии социального потенциала детей в условиях взаимодействия в инклюзивной группе.

Ключевые слова: социальный потенциал, игровая деятельность, дошкольная образовательная организация, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с инвалидностью.

THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL POTENTIAL OF CHILDREN OF AN INCLUSIVE GROUP OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS ON THE EXAMPLE OF ROLE-PLAYING GAMES

Sidorova J.N.,

5-year student of the Faculty of Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orekhovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Timokhina T.V.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and Methods
of Primary and Preschool Education

GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orekhovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Annotation. The article discloses the basic principles of supporting gaming activities, a project planning scheme for organizing a role-playing game in an inclusive group. The conclusion is made about the advantages of using the role-playing game in the development of the social potential of children in the context of interaction in an inclusive group.

Key words: social potential, game activity, preschool educational organization, inclusive education, children with disabilities, children with disabilities.

Игра относится к основной деятельности, которая активно развивается в детстве и сопровождает человека всю его жизнь. Данная тема привлекала и привлекает к себе внимание множества исследователей, не только педагогов и психологов, но и философов, социологов, искусствоведов (Дж. Дьюи, В. Вундт, Г.В. Плеханов, И.А. Сикорский и др.). Представителей различных научных отраслей в игре интересуют аспекты, являющиеся предметом исследования различных наук. Значимость данному виду деятельности придает то, что в ней формируются необходимые для перехода на следующий этап развития возрастные новообразования дошкольного возраста.

Особо важно использование игры в инклюзивной группе детей. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью проходит значительно эффективнее, если воспитатель в своей работе широко использует сюжетно-ролевые игры.

Самостоятельная сюжетная игра, по мнению ведущих российских ученых [1, 3, 4], выступает ведущей деятельностью в жизни дошкольника, ведёт за собой его развитие. Однако ряд исследователей современной игры [1, 2, 3, 5] отмечают, что уровень развития игры современных дошкольников существенно снизился.

С учетом недостаточного уровня развития игровых умений в инклюзивной группе старших дошкольников, мы прежде всего решили изменить тематику сюжетно – ролевых игр, учитывая современную детскую игровую субкультуру и создать современную предметно – игровую среду. Наряду с традиционными сюжетами в деятельность детей можно включить такие игры как: «Морское путешествие», «Приключения в джунглях», «Путешествие фей и пиратов в страну танцующих героев».

Решить эту ситуацию, не нарушая образовательного процесса, целесообразно, выделив в плане работы одну неделю каждого месяца для игровой деятельности детей – «Неделю игры».

Основными принципами педагогического сопровождения игровой деятельности детей в инклюзивной группе являются:

- поддержка развития совместной и индивидуальной сюжетно – ролевой игры дошкольников с ОВЗ и инвалидностью и дошкольников с нормальным развитием;
- поддержка инициативы детей с нормальным развитием по игровому взаимодействию с детьми с ОВЗ и инвалидностью;
- развитие самостоятельности и творчества всех категорий детей;
- принцип создания и поддержки эмоционального комфорта всех детей инклюзивной группы.

Многолетний опыт работы в инклюзивной группе показывает, что схему планирования проектов организации сюжетно-ролевой игры целесообразно организовывать следующим образом:

1. Выяснение интересов детей, совместное предложение названия игры, формулирование основных задач воспитателем совместно с детьми.
2. Выбор воспитателями инклюзивной группы адекватных методов и приемов руководства.
3. Совместное со всеми детьми инклюзивной группы распределение ролей.
4. Подбор и адаптирование при необходимости игрового оборудования, атрибутов, костюмов.
5. Взаимодействие с родителями при необходимости.

В календарных планах инклюзивной группы сюжетно-ролевая игра выделена как самостоятельная деятельность детей. Выбор тем игры не указывается, а прописывается время и место игр: вторая половина дня, на прогулке. Методическая подготовка к той или иной игре не раскрывается, а только отражаются аспекты моделирования игровой среды в зависимости от поставленных задач.

В отличие от организации игр в обычной группе детей, в инклюзивной предполагается большая мобильность воспитателя: быстрое реагирование и готовность к изменению различных компонентов игры.

В результате в инклюзивной группе детей происходит активизация самостоятельной организации сюжетно-ролевой игры, как со стороны здоровых детей, так детей с ОВЗ и инвалидностью; обогащение и игровой развивающей среды микросоциума группы; повышение интереса родителей к игровой детской деятельности.

Преимуществом использования сюжетно-ролевых игр в развитии социального потенциала детей является интеграция семьи в игровое пространство: ознакомление родителей с принципами и правилами организации игры в семье, поддержка их заинтересованности; посильная помощь как от воспитателей, так и от других родителей в организации детских игр; реализация игровых развивающих технологий в условиях группы детского сада и дома; создание игрового, развивающего пространства как в условиях дошкольной образовательной организации, так и домашних.

Таким образом, в соответствии с проектом «неделя игры», каждый день, с помощью разнообразных методов и приёмов, дети могут узнавать что-то новое и необычное. В развитии социального потенциала важно проектирование и содержание современной игровой среды инклюзивной группы, значительная часть которой создается с помощью детей, родителей и педагогов.

Список литературы:

1. Гришина, Г.Н. Профессиональная игровая компетентность педагога дошкольного образования / Г.Н. Гришина // Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: Педагогическое общество России, 2017. – С. 90-93.
2. Ежкова, Н.С. Сюжетно-ролевые игры дошкольников: взгляд на проблему руководства / Н.С. Ежкова, А.А. Руднева // Мир педагогики и психологии. – 2017. - №3. – С. 10-13.
3. Образцова, Т.Н. Ролевые игры для детей / Т.Н. Образцова. – М.: ЭТРОЛ, 2015. – 218 с.
4. Тимохина, Т.В. Инклюзивное образование в прошлом и настоящем: монография / Т.В. Тимохина. – LAPLAMBERT Academic Publishing is a trademark of: Omni Scriptum GmbH & Co. KG Heinrich-Böcking-Str. 6-866121, Saarbrücken, Germany. – Орёл, 2014. – 72 с.
5. Тимохина, Т.В. Социокультурная среда профессиональной подготовки специалистов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Т.В. Тимохина // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2015. – №3 (130). – С. 146-155
6. Izmailova, R.G. (2020). Innovative technologies in the development of speech of preschoolers and primary schoolchildren. *Perspektivy nauki i obrazovania* / R.G. Izmailova, T.G. Sheinova, T.V. Timokhina // *Perspectives of Science and Education*. – 2020. - 43 (1), 97-104. doi: 10.32744/pse.2020.1.7

ФОРМИРОВАНИЕ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Сираева А.Р.,

студентка 4 курса факультета психологии и специального образования,
ГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»,
г. Самара

E-mail: siraeva.aygul@sgspu.ru

Терентьева Н.П.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии,
специальной педагогики и специальной психологии

ГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
г. Самара

E-mail: t-n-p@list.ru

Аннотация. В статье раскрыты направления и содержание педагогической работы по формированию памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития посредством мнемотехники. Представлены соответствующий опыт и результаты работы в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: задержка психического развития, память, мнемотехника.

MEMORY FORMATION IN OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Siraeva A.R.,

student of the department speech therapy, special education and special psychology
GBOU IN «Samara State Social and Pedagogical University»,
Samara

E-mail: siraeva.aygul@sgspu.ru

Terentyeva N.P.,

candidate of psychological sciences, professor of the department speech therapy,
special pedagogics and special psychology,

GBOU IN «Samara State Social and Pedagogical University»,
Samara

E-mail: t-n-p@list.ru

Annotation. The article reveals the directions and content of pedagogical work on memory formation in older preschoolers with mental retardation by means of mnemonics. The relevant experience and results of work in a pre-school educational organization are presented.

Key words: mental retardation, memory, mnemonics.

Недостаточное развитие познавательных процессов является главной причиной трудностей, возникающих у детей с задержкой психического развития при обучении в начальной школе.

Задачи по развитию мнемической деятельности отражены в целевых ориентирах дошкольников с задержкой психического развития. Мнемотехника представляет собой комплекс методов и приемов, которые обеспечивают эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации.

В работах В.Д. Шадрикова и Л.В. Черемошковой выделены следующие показатели эффективности мнемической деятельности: продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы; эффективность запоминания благодаря функциональным и операциональным механизмам; уровень обработки запоминаемого и воспроизводимого материала.

У дошкольников с задержкой психического развития снижена продуктивность произвольной и непроизвольной, кратковременной и долговременной памяти. Несформированность рациональных способов запоминания есть причина неэффективности опосредованного запоминания у детей с задержанным развитием.

При построении педагогической работы по формированию мнемической деятельности дошкольников с ЗПР мы учитывали следующие целевые ориентиры ФГОС ДОУ в области познавательного и речевого развития: любознательный, активный, склонен наблюдать, экспериментировать; возрастает продуктивность слухоречевой и зрительной памяти, объем и прочность запоминания словесной и наглядной информации; знает и умеет пересказывать сказки, рассказывать стихи.

Необходимыми условиями проведения педагогической работы по формированию мнемической деятельности у дошкольников с задержкой психического развития были:

- эмоциональная вовлеченность и стимуляция любознательности детей с помощью интересных и знакомых сказочных сюжетов, красивых и ярких знаков и символов при составлении мнемодорожек и мнемотаблиц, игровых заданий («узнай сказку», «расшифруй загадку»);
- индивидуально-личностное общение с ребенком, раскрытие индивидуальности и познавательных интересов ребенка;
- использование разнообразных видов помощи (направляющие вопросы, разъяснение инструкции, план пересказа, образцы оформления связного ответа, речевые эталоны).

В процессе работы мы реализовывали следующие рекомендации по формированию мнемической деятельности у дошкольников с задержкой психического развития:

- необходимо формировать у детей специальные приёмы логического запоминания;
- развивая память, следует сначала использовать уже известный детям наглядный материал, а затем – вербальный материал;
- продуктивность запоминания материала у детей значительно возрастает в процессе активной и содержательной деятельности с материалом, например, зарисовок знакомых символов и образов;
- необходимо, чтобы запоминаемая информация вызывала у ребенка положительные эмоции, в этом случае материал будет запоминаться быстрее, прочнее и охотнее;
- использовался прием «эффект начала и конца» - успешнее всего запоминается информация, которая обсуждалась в начале и в конце занятия;
- педагогу важно применять установки на запоминание материала и обращение к ребенку «Это надо запомнить!»;
- внимание детей необходимо специально акцентировать на наиболее важном в материале;
- эффективность запоминания материала выше в первой половине дня;

– при работе с мнемодорожкой или мнемотаблицей необходимо сначала разъяснить инструкцию, а затем её запоминать, сочетать инструкцию с показом, повторять инструкцию на каждом этапе деятельности детей.

Опираясь на труды Н.Ю. Боряковой, Т.В. Большевой, В.П. Глухова, В.К. Воробьевой, Т.Б. Полянской, Т.А. Ткаченко, нами были подобраны игры и упражнения.

Работа по формированию мнемической деятельности у детей с ЗПР включала в себя три этапа работы:

Первый этап педагогической работы – пропедевтический.

Цель – воспитание у дошкольников с ЗПР наблюдательности для успешного запоминания материала. В ходе данной работы мы подбирали познавательный материал, расширяющий кругозор детей (графические символы, картинный материал); обсуждали в ходе бесед с детьми произведения устного народного творчества; прослушивали аудиосказки или разыгрываем с игрушками-персонажами рассказы, которые в последующем планировали учиться пересказывать; выбирали приемы педагогической работы.

Анализ научной литературы позволил установить, что запоминание будет неуспешным, если дети не наблюдательны, не стремятся запомнить и отвлекаются.

Развитие познавательной активности осуществлялось в ходе привлечения внимания дошкольников с ЗПР к иллюстрациям литературных произведений, игрушкам-персонажам, к картинному материалу. Мы разъясняли детям: если они будут внимательны, постараются запомнить, то смогут выполнить задание правильно.

Детям предлагалось внимательно рассмотреть изображение, а затем сравнить его с последующим, отметив при этом, что между ними общего, а что различного. Использовались такие упражнения: «Какой пример забыл решить Незнайка? Помоги Незнайке решить пример», «Сколько грибов собрал ежик в первый раз, а сколько во второй?», «Какую геометрическую фигуру забыл нарисовать художник? Помоги ему, дорисуй» и др.

На данном этапе мы показывали, как можно обозначить предметы и явления окружающего мира или сказочных персонажей графическими символами.

Второй этап педагогической работы – основной. Цель – обучение рациональным приемам запоминания с помощью мнемодорожек и мнемотаблиц.

Содержание работы при разучивании стихотворения – на каждое слово (словосочетание) подбирается картинка (символ), таким образом, все стихотворение зарисовывается схематически. После этого дети по памяти, опираясь на схему, воспроизводят стихотворение целиком. На начальном этапе мы предлагали готовую план-схему, а в последующем дети активно включались в процесс создания своего уникального графического изображения.

При работе над пересказом необходимо было придерживаться следующей последовательности:

1 этап: рассматривание мнемодорожки или таблицы и разбор того, что на ней изображено.

2 этап: перекодирование информации.

3 этап: пересказ с опорой на символы (схему).

С целью формирования мнемической деятельности у старших дошкольников с ЗПР мы использовали литературные произведения, опираясь на перспективное планирование работы воспитателя с детьми.

Третий этап педагогической работы – заключительный. Цель – расширение объема запоминаемого материала.

Работу по формированию мнемической деятельности у дошкольников с ЗПР посредством мнемотехник мы дополняем обучением и другим рациональным приемам запоминания – сравнение; группировка объектов; установление аналогии; запоминание по ассоциации.

Дефектолог на занятиях с воспитанниками, имеющими задержку психического развития, знакомил детей с логическими приемами переработки информации: обобщение, классификация, сравнение.

На заключительном этапе формирующего эксперимента мы формировали у старших дошкольников с ЗПР умение выделять цель – «запомнить», будь то задание, важные слова, стихотворение или сказку, и осознавать процесс запоминания. Мы знакомили детей с четкой организацией мнемической деятельности, учили подчинять свои действия заранее созданному плану: рассмотреть, определить группы, конкретизировать, запомнить, воспроизвести, проконтролировать выполнение мнемического действия.

Для реализации цели и задач заключительного этапа мы использовали дидактические игры. Например, Игра «Найди в мешочке». Цель: обучение приему классификации предметов на группы на основании родового признака. Материал: мешочек, предметы, игрушки.

Ход выполнения: в мешочек помещают несколько однородных предметов и один – два предмета, не входящие в названную группу. Детям предоставляют возможность доставать из мешочка предметы и объединять родственные из них (вначале используют помощь). При этом с детьми ведётся беседа о том, почему другие предметы не могут быть включены в данную группу.

Игра «Бегите ко мне». Цель: формирование операции отнесения и усвоения обобщающих слов. Материал: различные предметы, игрушки (овощи, фрукты, грибы, рыбы, птицы и др.).

Ход выполнения: дети становятся в круг и им раздают различные предметы, игрушки. В ответ на слова «У кого птицы (грибы, овощи и т.д.) – бегите ко мне», дети подбегают к педагогу. Контроль над правильным выполнением задания обеспечивается таким образом, что в каждую группу включается одинаковое количество предметов, и при этом легко обнаруживается, кто из воспитанников с ЗПР не сумел произвести операции отнесения или осуществил ее неправильно.

Игра «Путешествие». Цель: побуждение детей к самостоятельному употреблению родовых названий.

Ход выполнения: дети решили путешествовать, они побывали во многих местах, повидали много интересного. То, что они увидели, художник изобразил на картинках, но он разложил их в таком беспорядке, что трудно понять, где же были дети и с чем они познакомились. «Давайте, посмотрев на эти картинки, вспомним, что же мы видели во время путешествия». Дошкольники с ЗПР вспоминают, что видели на улицах города (используются группы транспорта и машин), в скверах и парках (деревья, цветы).

Оценка результативности проведенной нами данной работы показала наличие положительных изменений в формировании мнемической деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития, а именно:

- дети проявили интерес не только к картинкам, но и научились ставить перед собой мнемическую задачу, удерживать её и выполнять;
- средний объем кратковременной слухоречевой памяти повысился до 6-7 единиц, а объем долговременной слухоречевой памяти составляет 5-6 единиц;
- при воспроизведении слов дети с ЗПР в большинстве случаев перестали добавлять лишние слова, искажать звуковой состав слова, заменять слова сходные по значению;
- у дошкольников с ЗПР повысилась продуктивность запоминания, заинтересованность при выполнении задания и мотивация к мнемической деятельности;
- отмечается развитие способности устанавливать опосредованные логические связи и пользоваться логическими приемами при запоминании и воспроизведении материала.

Таким образом, оценка динамики развития памяти показывает эффективность представленного содержания педагогической работы по формированию памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития посредством мнемотехники.

Список литературы:

1. Большева, Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники / Т.В. Большева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.
2. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Педагогика, 2006. – 201 с.
3. Полянская, Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Т.Б. Полянская – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 64 с.
4. Тимохина, Т.В. Гуманизация образования в отношении детей с особыми образовательными потребностями / Т.В. Тимохина, В.А. Точилина // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв.ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017, с. 633-640

ИНКЛЮЗИЯ – НОУ-ХАУ ИЛИ KNOW HOW?

Солдатов Д.В.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
и социальной педагогики

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево

E-mail: soldatovdv@mail.ru

Скоркина К.А.,

студентка психолого-педагогического факультета,

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево

E-mail: skorkina97@bk.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации и психологические критерии действительно качественного инклюзивного образования. Описывается опыт взаимодействия «особого» ребенка с детьми в дошкольном учреждении. Также рассматривается вариант кураторства учениками «особых» детей, что позволяет лучше ознакомиться с профессией дефектолога и тьютора.

Ключевые слова: инклюзия, интеграция, инклюзивное образование, обучение, кураторство, лица с ограниченными возможностями здоровья, система образования.

THE INCLUSION OF KNOW-HOW OR KNOW-HOW?

Soldatov D.V.,

candidate of psychological sciences, associate professor,
State University of Humanities and Technologies

E-mail: soldatovdv@mail.ru

Skorkina K.A.,

student of the faculty of psychology and education,
State University of Humanities and Technologies

E-mail: skorkina97@bk.ru

Abstract. The article discusses the issues of inclusive education, defines the concepts of «inclusion», «integration and inclusive education». The experience of interaction of a «special» child with children in a preschool institution is considered. We also consider the option of curating students of «special» children, which allows you to get better acquainted with the profession of a tutor.

Key words: inclusion, integration, inclusive education, training, curatorship, persons with disabilities, education system.

В настоящее время проблема инклюзивного образования становится все более актуальной и востребованной. Прежде чем начать разговор об инклюзии, хочу обратиться к происхождению самого термина. История возникновения инклюзии уходит глубоко

корнями в XVII век. Данная терминология доходила до нас постепенно. В 80-е годы XX века термин закрепился в Америке и Западной Европе, и лишь в 90-е годы XX века эта терминология дошла до России и получила здесь распространение [2].

С каждым годом увеличивается число рождаемости детей с ОВЗ. Следовательно, возникает вопрос создания специальных условий для их образования. В настоящее время по закону любое образовательное учреждение должно создать такие условия. По этой причине, в сфере образования возникают следующие понятия: «интеграция» и «инклюзия». Инклюзию важно отличать от интеграции, которую часто рассматривают как промежуточный шаг на пути к инклюзии [4].

Интеграция – это объединение каких-либо частей в единое целое. Ее суть в том, что сам ребенок должен приспособиться к системе образования, в то время как инклюзия – это процесс адаптации образовательной системы к потребностям ребенка. В основе инклюзивного образования лежит отказ от дискриминации. Инклюзивное образование – это подход, когда главным становится ребенок. Термины «ребенок с особенностями развития», «ребенок с особыми образовательными потребностями», «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» нельзя считать оскорбительными. Они лишь говорят о трудностях, которые ребенку приходится преодолевать в процессе обучения совместно с родителями и педагогами. Идея инклюзивного образования учит детей, их родителей и педагогов быть открытыми для общения, принимать особенности других людей. Для решения задачи обеспечения того, что у каждого ребенка есть потенциал стать частью школы или детского сада, образовательная организация должна выстраивать свою политику, культуру и процесс обучения [3].

Существует несколько категорий детей с особыми образовательными потребностями (с нарушениями слуха, с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, ТНР, ЗПР, умственно отсталые) и у каждой категории есть выраженные характерные особенности (например, своеобразное поведение, снижение работоспособности, низкий навык самоконтроля и пр.), которые не дают им в полной мере полноценно развиваться.

Чтобы создать комфортные условия для объединения (интеграции) детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную систему, необходимо проработать ряд вопросов, к которым откосятся:

- дефицит материалов и недостаток знаний;
- отсутствие необходимых специалистов (учитель-логопед, педагог-психолог, медицинские работники, тьютор, педагог-дефектолог и пр.);
- некомпетентность педагогического коллектива образовательного учреждения;
- отсутствие образовательных условий;
- несоответствие учебных планов;
- отсутствие доступной архитектурной среды и др. [1].

В ходе учебной практики в МДОУ детский сад №5 «Незабудка» г. Павловский Посад, мы имели возможность познакомиться с тем, как «на деле» реализуется сегодня «инклюзивное» обучение. В группе, состоящей из 15 детей, находился ребенок с ДЦП, и практически все внимание воспитателя уделялось этому ребенку. В связи с тем, что воспитательница не обладала должными компетентностями, она просто не знала, как взаимодействовать с ребенком, как реагировать на его крики, истерики и пр. Другие дети все это видели, а когда пытались вступить в игру, сталкивались с агрессией, лишались игрушек. Дети часто плакали, так как не понимали, почему ребенок с ДЦП так себя ведет. В связи с тем, что ребенок с ДЦП был неговорящим, а издавал только своеобразное мычание, дети не могли с ним общаться, даже пугались этого. Во время прогулки ребятам хотелось поиграть с воспитателем, показать, какие чудесные они слепили куличики и т.д.. но ей было некогда, так как «особый ребенок» занимал все ее время. Было заметно, насколько сильно уставала воспитательница к концу рабочего дня. Во время проведения занятий предоставленный педагогом материал не был изучен детьми в полном объеме.

Сегодня мы имеем возможность наблюдать неподготовленность системы российского образования к реализации инклюзивного обучения, предполагающего равенство прав на качественное образование для всех, а не только отдельных обучающихся.

Ведь дети довольно остро воспринимают несправедливость, нарушение их прав на внимание со стороны педагога, и их реакция может быть непредсказуемой, вплоть до проявления агрессии в отношении «особого» ребенка. Инклюзия, в том виде как она реализуется сейчас, не является гарантией искоренения буллинга в детской среде. И если наше общество стремится к устранению жестокости и формированию толерантности, то, на наш взгляд, необходимо в образовательный процесс, помимо проведения классных часов с обсуждением этих вопросов, включать конкретные мероприятия, позволяющие на базе живого общения детей с ОВЗ и не имеющих ОВЗ, постепенно формировать понимание, доверие и конструктивное взаимодействие как равных в правах участников образования. За каждой школой можно закрепить специализированное учреждение с детьми с ОВЗ, курировать которое будут сами ученики, которые в дальнейшем, возможно, станут тьюторами специального или общего образования в зависимости от возможностей ребенка с ОВЗ.

На базе живого общения и обучения взаимодействию с «особыми» детьми, следует постепенно готовить общество к «принятию» таких детей. Для истинной реализации инклюзии в образовании нужно воспитывать новое поколение педагогов, умеющее, и, самое главное, know how быстро адаптировать условия обучения к индивидуальным особенностям каждого ребенка, воспитывать новое поколение учеников и их родителей, имеющих положительный, а не разочаровывающий и травмирующий опыт «совместного» обучения с детьми с ОВЗ.

На сегодняшний день в российском образовании мы слишком часто сталкиваемся со следующей психологической картиной. Дети часто испытывают отрицательные переживания из-за неуспешности в учебе, неэффективности в межличностном общении, от агрессии, буллинга, дефицита внимания как со стороны сверстников, так и со стороны педагога.

Родители не удовлетворены процессом и качеством обучения своих детей: одни переживают из-за дефицита особых условий для обучения их «особенного» ребенка, другие страдают от того, что их ребенку приходится учиться рядом «с больными», что вовсе не стимулирует развитие и личных достижений их ребенка.

Педагоги испытывают стресс из-за невозможности удовлетворить потребности всех детей в адекватных условиях обучения либо потому, что они не имеют должной профессиональной подготовки, либо потому, что в конкретной ситуации нет реальных возможностей создать должные условия. Даже тогда, когда педагог видит проблемы, которые он может решить, у него часто не хватает для их решения времени и сил.

По нашему глубокому убеждению, развитие инклюзивных процессов обучения детей с нарушениями развития связано не с закручиванием юридических гаек должностования, распределения прав и ответственностей между участниками образования, а с обеспечением позитивных психических состояний удовлетворения образовательных потребностей без ущемления, игнорирования прав и возможностей одних за счет других.

Только если нам на деле, в конкретной образовательной организации удастся создать условия обучения в соответствии с ожиданиями, запросами и особенностями всех субъектов образования, то только тогда мы сможем говорить о истинно качественном образовании для всех, а не только для «особых».

Объективным критерием организации инклюзивного обучения могут стать очень субъективные по своей природе показатели психических состояний участников образования. Родители всех детей должны быть удовлетворены процессом и качеством обучения своих детей; дети должны испытывать удовлетворение от равноправного

общения со сверстниками, должны получать достаточное внимание, помощь и поддержку со стороны педагога; педагоги должны испытывать состояния гордости за то, что они способны реализовать условия, применить педагогические технологии, достичь успеха в решении сложных задач профессиональной деятельности в том числе в области обучения детей с особыми вариантами развития.

Мы считаем, что, прежде чем «насаждать сверху» инклюзию, необходимо разрешить значительные пробелы в системе образования, начиная с профессиональной подготовки специалистов, организации условий для качественного обучения всех детей, а также необходимости формирования инклюзивной культуры общества, что не может произойти быстро.

Список литературы:

1. Галагузова, Ю.Н. Проблемы профессиональной подготовки студентов-инвалидов в ВУЗе / Ю.Н. Галагузова // Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования: материалы первой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Самара: ООО «Научно-технический центр», 2017. – С 15–22.
2. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира / Под ред. Л.М. Шипициной. – СПб., 1997.
3. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования / С.И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. - №1. – С. 54.
4. Шипицина, Л.М. Интеграция и инклюзия: проблемы и перспективы / Л.М. Шипицина // Материалы российского форума «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения». – СПб, 2010. – С. 200.

СЛОВАРНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Трифонова С.В.,

студентка 5 курса педагогического факультета
ГБОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Измайлова Р.Г.,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
теории и методики начального и дошкольного образования
ГБОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево

E-mail: kafedra.pedfak@mail.ru

Аннотация. В статье охарактеризована словарная работа и специфика ее применения в условиях инклюзивной группы дошкольной образовательной организации. Представлены особенности развития речи детей в условиях инклюзии, выявлена специфика работы воспитателя с учетом компенсаторных возможностей. Сделан вывод о необходимости развития словаря.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с инвалидностью, инклюзивная группа, развитие речи, словарный запас.

VOCABULARY WORK AS A MEANS OF DEVELOPING THE SPEECH OF CHILDREN IN THE CONTEXT OF INCLUSION

Trifonova S.V.,

5-year student of the Faculty of Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»
Orehovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Izmailova R.G.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of
Theory and Methods of Primary and Preschool Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»
Orehovo-Zuevo

E-mail: kafedra.pedfak@mail.ru

Annotation. The article describes the vocabulary work and the specifics of its application in an inclusive group of preschool educational organizations. Peculiarities of the development of children's speech in the context of inclusion are presented, the specificity of the educator's work, taking into account the compensatory possibilities, is revealed. The conclusion is made about the need for the development of a dictionary.

Key words: children with disabilities, children with disabilities, inclusive group, speech development, vocabulary.

В настоящее время проблема развития речи является одной из актуальных в педагогической науке и практике. На каждом возрастном этапе происходит качественно новый этап освоения речи. Дошкольники активно овладевают родным языком, что обусловлено их растущими потребностями. Речь включается во все виды деятельности. Для того, чтобы успешно социализироваться в обществе, уметь общаться с окружающими, дошкольник должен обладать достаточно развитым словарем.

Работа над словарем детей, увеличение активного и пассивного словаря необходимы в условиях инклюзивной группы детей в дошкольной образовательной организации. Целью представленного исследования явилось выявление специфических особенностей ведения словарной работы в группе детей, в которую включены воспитанники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью.

Развитие речи – одно из важнейших приобретений детей дошкольного возраста. В современном дошкольном образовании развитие речи выступает как основа воспитания и обучения. Речь имеет особое значение в психическом развитии детей. С развитием речи связано развитие как личности в целом, так и всех психических процессов. Из вышесказанного следует, что определение направлений и условий развития речи дошкольников относятся к числу важнейших педагогических задач.

Развитие словаря играет важную роль при подготовке дошкольника к обучению в школе. Выразить свои мысли, не имея достаточного объема словарного запаса, практически не сможет ни один дошкольник. Педагоги отмечают, что дети с богатым словарным запасом намного активнее, они лучше решают задачи, легче овладевают грамматикой, навыком чтения.

Изучением данной проблемы в рамках своих педагогических, психологических, лингвистических, филологических исследований занимались многие ученые и методисты, среди них В.В. Гербова [1], Т.И. Гризик [2], Е.И. Тихеева [4] и др.

Развитие словаря ребенка инклюзивной группы дошкольной образовательной организации представляет собой разноплановый процесс:

- накопления пассивного словаря, помогающего ребенку понимать обращенную к нему речь;
- количественного и качественного накопления слов, позволяющего общаться, как можно точнее выражая свои мысли;
- освоения их лексических значений, правильно используя конструктивные формы;
- формирование умения использовать свой словарный запас в различных ситуациях;
- развитие коллективных навыков взаимоотношений, позволяющих эффективно общаться в условиях инклюзивной группы (в ситуациях затруднения или отсутствия речи у ребенка).

Особенностью детской речи является то, что ребенок может освоить само значение слова только в том случае, если оно употреблено в словосочетаниях или предложениях. Именно поэтому формирование словарного запаса должно проходить только в тесной взаимосвязи с развитием связной речи.

Речь человека формируется постепенно, она не является врожденной способностью. Формирование детской речи и в-частности, ее словарного запаса происходит вместе с умственным развитием. Физиологическим условием при этом является развитие на достаточном уровне коры головного мозга. Когда она достигает определённой зрелости, развиваются основные органы чувств ребенка: слух, зрение, обоняние, осязание; происходит развитие психических процессов: памяти, внимания, мышления. При нормальном развитии ребенок имеет хорошее физическое состояние,

развитую моторику пальцев рук, достаточную социализацию. Только при соблюдении всех перечисленных условий происходит нормальное становление речи.

При наличии особых образовательных потребностей у детей инклюзивной группы дошкольной образовательной организации могут быть нарушены все стороны речи. В данном случае, опираясь на сохраненные функции ребенка, необходимо развивать все стороны речи, включая наращивание словарного запаса в плане существительных, глаголов, прилагательных и др.

При правильном развитии запас слов накапливается интенсивно, возрастает умение использовать простые распространенные и сложные предложения. Дети начинают контролировать свою речь и словарные конструкции сверстников.

Развитие словаря в инклюзивной группе имеет свои специфические особенности. Например, дети зачастую придают «буквальный смысл» произносимым словам. Вторичные значения слов сложнее усваиваются детьми. Поэтому сначала должно произойти усвоение основного значения слова. Детям инклюзивной группы бывает непривычно, когда слово употребляется в переносном значении. Слова, обозначающие цвет, материал, пространственные и временные понятия нуждаются в многочисленном, регулярном повторении и закреплении.

Работая с детьми важно проконтролировать, чтобы новое слово вошло в активный словарь ребенка, и он мог правильно его применять в зависимости от ситуации. Дошкольники инклюзивной группы должны повторить задание воспитателя несколько раз. Если ребенок с ОВЗ или инвалидностью допускает речевые ошибки, воспитатель вовремя его исправляет и добивается от него правильного произношения и уместного употребления слова.

Таким образом, важно, чтобы словарная работа в условиях инклюзии была особым образом организована для наиболее эффективного влияния на развитие разных сторон речи каждого ребенка. При этом особо следует подчеркнуть роль взрослого не только в фильтрации вредных воздействии речевой среды на маленького ребенка, который не может сделать это самостоятельно, но и в организации воздействия собственной речи на становление разных сторон речи дошкольника. Содержание словарной работы в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации определяется прежде всего тем, что здесь первоначально закладывается словарный запас, обозначающий предметы быта и окружающего мира, включающие живую и неживую природу, профессии людей, транспорт и др.

Список литературы:

1. Гербова, В.В. Развитие речи в детском саду: программа и методические рекомендации / В.В. Гербова. – М.: Мозаика-Синтез, 2017 – 64 с.
2. Гризик, Т.И. Развитие речи детей 5-6 лет: метод. пособие / Т.И. Гризик, Л.Е. Тимошук. – М.: Просвещение, 2016 – 206 с.
3. Измайлова, Р.Г. Взаимосвязь интеллектуального и речевого развития детей дошкольного возраста / Р.Г. Измайлова, Т.В. Тимохина, Е.П. Ефимова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 3. – С. 88-92
4. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение. – 2018. – 450 с.
5. Izmailova, R.G. (2020). Innovative technologies in the development of speech of preschoolers and primary schoolchildren. *Perspektivy nauki i obrazovania* / R.G. Izmailova, T.G. Sheinova, T.V. Timokhina // *Perspectives of Science and Education*. – 2020. - 43 (1), 97-104. doi: 10.32744/pse.2020.1.7

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Харитонов Л.Н.,

студентка 5 курса педагогического факультета

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Тимохина Т.В.,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории

и методики начального и дошкольного образования

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Аннотация. В статье представлен анализ современной ситуации в педагогической науке и практике, связанной с предметом исследования. Дан образец практического оформления уголка речевого развития детей. Предложены примеры наиболее эффективных дидактических игр. Сделан вывод о необходимости использования в инклюзивных группах детей дидактических игр.

Ключевые слова: развитие речи, дети 3-4 лет, дидактическая игра, инклюзивное образование, дошкольная образовательная организация.

THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF CHILDREN 3-4 YEARS OLD THROUGH DIDACTIC GAMES IN AN INCLUSIVE EDUCATION

Kharitonova L.N.,

5-year student of the Faculty of Education

GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orehovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Timokhina T.V.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and Methods

of Primary and Preschool Education

GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orehovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Annotation. The article presents an analysis of the current situation in pedagogical science and practice related to the subject of research. A sample of the practical design of the corner of children's speech development is given. Examples of the most effective didactic games

are offered. The conclusion is drawn on the need to use didactic games in inclusive groups of children.

Key words: speech development, children 3-4 years old, didactic game, inclusive education, preschool educational organization.

Основной целью речевого развития детей дошкольного возраста является формирование устной речи и навыков речевого общения на основе овладения литературным языком своего народа. В психическом развитии ребёнка речь имеет исключительное значение. С развитием речи связано формирование как личности в целом, так и всех основных психических процессов. Речь тесно связана с развитием мышления, памяти, восприятия, внимания, воображения. От уровня развития речи ребенка зависит уровень развития его интеллекта.

Желание ребенка вступать в диалог, умение высказывать свое мнение, поддерживать общение – всему этому ребенок должен научиться в дошкольном возрасте. Речь является непременным условием и необходимым компонентом осуществления любой деятельности. С помощью речи дети приобретают сведения об окружающей действительности, понимают друг друга, обмениваются накопленным опытом и знаниями, своими впечатлениями.

В последние десятилетия наметилась негативная тенденция, связанная со снижением речевого общения в семье, заменой «живого общения» на виртуальное, чтения на просмотр мультфильмов посредством сети Интернет. Результатом этого является общее недоразвитие речи, нарушение темпов ее формирования.

В условиях инклюзивного образования данная ситуация усугубляется тем, что дети с нарушениями в развитии требуют повышенного внимания педагога в формировании и развитии речи.

Тревожным является тот факт, что поступающие в инклюзивный детский сад дети имеют ограниченный словарный запас, трудности звукопроизношения, грамматики. Речевая недостаточность ограничивает развитие познавательных возможностей, нарушает процесс социальной адаптации. Плохо развитая, неясная речь весьма затрудняет взаимоотношения ребенка с окружающими людьми и накладывает очень тяжелый отпечаток на его характер, на его полноценное развитие. В связи с этим определение направлений и условий развития речи детей дошкольного возраста относится к числу важнейших педагогических задач.

В возрасте 3-4 лет у дошкольников наблюдается переход от чувственного опыта к обобщенному познанию, это происходит в результате перестройки восприятия, которое качественно меняется под влиянием речевого развития.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта особо актуально стоит вопрос о создании условий для проведения дидактических игр, обогащении предметно-развивающей среды. В помещении младшей инклюзивной группы желательно оформить речевой уголок. Его следует расположить в самом спокойном месте, обособить от игровых зон. С учетом принципа интеграции речевой уголок можно объединить с книжным уголком или уголком познавательного развития.

Данный уголок следует наполнить дидактическими играми и материалом для проведения игр с целью решения всех речевых задач, предусмотренных образовательной программой для детей младшей группы. Это могут быть игры на закрепление правильного речевого выдоха («Листочки», «Бабочки», «Загони мяч в ворота»), на формирование фонематического восприятия и слуха («Угадай на чем играю?»), игры («Лото», «Парные картинки», «Что лишнее?») и предметные картинки для проведения игр по активизации и обогащению словаря по лексическим темам (одежда, посуда, транспорт, игрушки, овощи, фрукты) и др.

Самыми распространенными речевыми ошибками детей 3-4 лет в условиях инклюзивной группы являются ошибки, связанные с образованием различных грамматических форм. Поэтому целесообразно изготовить дидактическое пособие с двумя вращающимися кругами. Для игры «Чей малыш, чья мама» на одном круге были изображены взрослые животные, а на другом – их детеныши. Дети должны подобрать пары и закрепить умения употреблять в речи имена существительные в форме единственного числа, обозначающие животных и их детенышей.

Многолетний опыт работы в инклюзивной группе показал, что для развития речи детей как с нарушениями, так и с нормальным развитием, полезно использовать дидактические игры. Они могут быть как заводскими, так и самостоятельно изготовленными воспитателями и детьми.

Список литературы:

1. . Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высш. учеб. заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1998. – 363 с.
2. Тимохина, Т.В. Условия успешной социализации ребенка-инвалида / Т.В. Тимохина, Ю.А. Рузакова // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017. – С. 358-365.
3. Тимохина, Т.В. Роль предметно-пространственной среды ДОУ в социализации дошкольников / Т.В. Тимохина, А.С. Рунова // Студенческая наука Подмосквью Материалы Международной научной конференции молодых ученых. – Орехово-Зуево, 2019. – С. 267-270.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ ФОРМ И СРЕДСТВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Шеванова Е.Н.,

студентка 5 курса педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Тимохина Т.В.,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории
и методики начального и дошкольного образования
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты дидактические условия, способствующие активизации учебной деятельности детей в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации. Охарактеризованы использование дидактических игр, упражнений; создание адекватной образовательной среды; конструктивное поведение всех детей инклюзивной группы. Выявлены мотивы; компоненты, присущие деятельности в условиях инклюзивной группы; компоненты активизации детей. Сделан вывод о необходимости использования многообразия дидактических условий.

Ключевые слова: потенциал, активизация, дошкольная образовательная организация, инклюзивное образование, учебная деятельность.

DIDACTIC CONDITIONS FOR THE ACTIVATION OF FORMS AND MEANS OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN AN INCLUSIVE GROUP OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Shevanova E.N.,

5-year student of the Faculty of Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»
Orekhovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Timokhina T.V.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and Methods

Annotation. The article reveals the didactic conditions that contribute to the activation of the educational activities of children in the inclusive group of preschool educational organizations. The use of didactic games, exercises is characterized; creating an adequate educational environment; constructive behavior of all children in an inclusive group. Revealed motives; components inherent in an inclusive group; components of revitalization of children. The conclusion is drawn on the need to use a variety of didactic conditions.

Key words: potential, revitalization, preschool educational organization, inclusive education, educational activities.

Проблема формирования учебной деятельности у дошкольников является в настоящее время одной из широко обсуждаемых в научном сообществе. Наиболее важными в данном вопросе являются эффективные формы и средства учебной деятельности.

Важным вопросом дошкольного воспитания на настоящем этапе развития педагогической науки и практики является активизация детей в инклюзивной группе. Инклюзия как форма образования детей дошкольного возраста только начинает развиваться, разрабатываются различные направления.

Для того, чтобы в процессе преподавания у дошкольников в инклюзивной группе происходило формирование полноценной обучающей деятельности, необходимо ее выстраивать в соответствии с существующими в ней основными компонентами структуры. Только при соблюдении данного важного условия может сформироваться осознанная учебная деятельность, которую выстраивает сам дошкольник по присущим ей объективным нормам.

Учебная деятельность в условиях инклюзивной группы дошкольной образовательной организации в процессе формирования под управлением педагога, должна превращаться в сознательно-самостоятельную, организованную самим ребенком деятельность. Учебная деятельность должна привлекать детей, приносить им радость и удовольствие. Чрезвычайно важной является мотивированность к учебной деятельности, поэтому существенное влияние на эффективность обучения оказывает уровень развития познавательных интересов ребенка.

Учебная деятельность, по мнению С.Л. Рубинштейна: «Деятельность, содержащая в себе процесс овладения обобщенных способов действий в области научных понятий» [2, 245]. По мнению автора, такая деятельность должна использоваться только с адекватными мотивами.

В дошкольном возрасте это мотивы приобретения обобщенных видов действий, мотивы собственного интеллектуального роста, собственного совершенствования. Очевидно, что в полном объеме на все дети умеют их грамотно использовать. В данном вопросе им активно помогает воспитатель.

Проводя опытно-экспериментальную работу, мы определили в качестве педагогических условий активизации учебной деятельности:

- использование дидактических игр, упражнений;
- создание адекватной образовательной среды;
- конструктивное поведение всех детей инклюзивной группы;
- включение родителей в процесс учебной деятельности детей.

На активизацию форм и средств учебной деятельности в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации существенное влияние оказывают число компонентов, включенных в программу учебной деятельности. Изучение научно-

педагогической литературы показало, что большинство авторов [3] едины в том, что главным структурными компонентами учебной деятельности выделяются:

- действие оценки,
- действие контроля,
- учебное действие,
- учебная задача.

Таким образом, в условиях инклюзивной группы дошкольной образовательной организации действуют общепедагогические условия активизации форм и средств учебной деятельности. Их специфические особенности зависят от потребностей детей с различными заболеваниями. Перечисленные выше компоненты неразрывны и взаимосвязаны между собой. Важно, что различная степень сформированности данных компонентов учебной деятельности у детей инклюзивной группы сказывается на формировании учебной деятельности в целом. На степень сформированности самих компонентов учебной деятельности влияет в свою очередь степень развития предпосылок к учебной деятельности у дошкольников.

Список литературы:

1. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 2007. – 275 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
3. Тимохина, Т.В. Инклюзивное образование в прошлом и настоящем: монография / Т.В. Тимохина. – LAP LAMBERT Academic Publishing isatrademarkof: Omni Scriptum GmbH&Co. KG Heinrich-Böcking-Str. 6-866121, Saarbrücken, Germany. – Орёл, 2014. – 72 с.

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ МЛАДШЕЙ ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ГЕОМЕТРИЧЕСКИМИ ФИГУРАМИ

Шишенина М.М.,

студентка 5 курса педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Тимохина Т.В.,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории
и методики начального и дошкольного образования
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты основы познавательного развития детей младшего дошкольного возраста. Выявлена специфика взаимодействия по развитию познавательной деятельности детей в условиях инклюзии. Показана взаимосвязь формирования элементарных математических представлений и развития речи в условиях младшей инклюзивной группы дошкольной образовательной организации. Сделан вывод о важности учета специфики протекания познавательных процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в инклюзивной группе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с инвалидностью, инклюзивная младшая группа, познавательное развитие, геометрические фигуры, развитие речи.

COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN OF AN INCLUSIVE YOUNGER GROUP OF KINDERGARTEN IN THE PROCESS OF FAMILIARIZATION WITH GEOMETRIC SHAPES

Shishenina M.M.,

5-year student of the Faculty of Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»
Orekhovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Timokhina T.V.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and Methods
of Primary and Preschool Education

Annotation. The article reveals the basics of cognitive development of children of primary preschool age. The specificity of interaction on the development of cognitive activity of children in the context of inclusion is revealed. The relationship between the formation of elementary mathematical representations and the development of speech in the context of the younger inclusive group of preschool educational organizations is shown. It is concluded that it is important to take into account the specifics of the course of cognitive processes in children with disabilities and disabilities in an inclusive group.

Key words: inclusive education, children with disabilities, children with disabilities, inclusive younger group, cognitive development, geometric shapes, speech development.

На различных этапах развития в дошкольном возрасте проблема математического развития занимает ведущую роль. В инклюзивной группе дошкольной образовательной организации она усугубляется тем, что у детей различный уровень подготовки и усвоения материала. В младшей группе целесообразно грамотно вести индивидуальную работу, активно подключать родителей к образовательному процессу.

Понятие и сущность формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста рассматриваются в трудах таких авторов, как А.В. Белошистая, А.М. Леушина, Л.С. Метлина, З.А. Михайлова, Р.Л. Непомнящая, А.А. Столяр, Г.В. Тарунтаева, Т.И. Ерофеева [1, 2, 3, 4] и др. Авторы обращались к ознакомлению детей с геометрическими фигурами, подчеркивая их важность для познавательного развития детей младшего дошкольного возраста.

По данным психологов, занимающихся исследованием способностей у детей, установлено, что дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития познавательных способностей в разных видах деятельности.

В начале исследования была выдвинута гипотеза о том, что работа по ознакомлению детей младшего дошкольного возраста в условиях инклюзии с геометрическими фигурами будет способствовать повышению уровня познавательного развития детей; педагог инклюзивной группы будет учитывать возрастные особенности познавательного развития детей младшего дошкольного возраста и специфику взаимодействия с детьми в зависимости от заболевания; в основу обучения будет положен деятельностный метод.

Исследование психолого-педагогической литературы по теме и собственный многолетний опыт работы позволили констатировать, что развитие мышления в младшем дошкольном возрасте тесно взаимосвязано с изменениями в развитии речи.

На основе данных новообразований можно судить о том, что познавательное развитие претерпевает изменения. В инклюзивной группе данный вид деятельности имеет определенную специфику. В зависимости от нозологии ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или инвалидностью она несет в себе преимущество в обращении к одному из видов тактильного, слухового, зрительного анализаторов.

Важность сформированности представления о геометрических фигурах обусловлена тем, что понятие «геометрическая фигура» - это ключевое, базовое математическое понятие, возникшее путем абстрагирования от остальных свойств предметов.

Ребенок инклюзивной младшей группы учится постоянно разговаривать, между ним, сверстниками и взрослыми постепенно появляются диалоги. На первое место выходит познавательная функция, ребенок задает много вопросов.

Полученные в условиях младшей инклюзивной группы представления благоприятно влияют на изобразительную, трудовую, игровую, учебную деятельность, являются базисом для успешного овладения в школе математическими, геометрическими

знаниями, формируют познавательный интерес, расширяются кругозор как детей с ОВЗ и инвалидностью, так и здоровых детей инклюзивной группы.

Таким образом, понятия «геометрическая фигура» и «форма предмета» – это ключевые, базовые математические понятия, возникшие путем абстрагирования от остальных свойств предметов. Эти представления необходимы дошкольникам как для овладения видами деятельности, соответствующими возрасту, так и для формирования «картины мира» в целом.

Список литературы:

1. Белошистая, А.В. Обучение математике в дошкольных образовательных организациях: учебно-методическое пособие / А.В. Белошистая. – М.: Инфа, 2019. –320 с.
2. Калинина, И.Г. Специфика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивных групп / И.Г. Калинина, Н.М. Толкова, Т.В. Тимохина // Перспективы науки и образования. – 2019. -№4. – С. 351-360.
3. Михайлова, З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. Книга для воспитателя детского сада / З.А. Михайлова. – М.: Просвещение, 2011. –160 с.
4. Тарунтаева, Т.В. Развитие элементарных математических представлений дошкольников / Т.В. Тарунтаева. – М.: Просвещение, 2010. – 79 с.
5. Тимохина Т.В., Рузакова Ю.А. Условия успешной социализации ребенка-инвалида // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв.ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017, с. 358-365.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНОЙ ПЕСОЧНИЦЫ

Шульгина Ю.А.,

учитель-логопед, МБДОУ Детский сад
компенсирующего вида №32 «Аленький цветочек»,
г. Коломна

E-mail: shuljul@mail.ru

Каретникова С.М.,

заместитель директора, учитель-логопед МКОУ «Школа №19 для детей с ОВЗ»,
г. Коломна

E-mail: karsw2016@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрываются возможности использования интерактивной песочницы на конкретном занятии по развитию речи детей старшего дошкольного возраста по лексической теме: «Морское путешествие в Африку».

Ключевые слова: песочная терапия, интерактивная песочница, коррекционное занятие, развитие речи.

SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH ONR THROUGH AN INTERACTIVE SANDBOX

Shulgina J.A.,

speech therapist, MBDOU kindergarten
compensating view №32 «Scarlet Flower»
Kolomna

E-mail: shuljul@mail.ru

Karetnikova S.M.,

Deputy Director, Speech Therapist
MCOU «School №19 for children with disabilities»
Kolomna

E-mail: karsw2016@yandex.ru

Annotation. The article reveals the possibilities of using an interactive sandbox in a specific lesson on the development of speech of older preschool children on the lexical topic: «Sea trip to Africa».

Key words: sand therapy, interactive sandbox, correctional lesson, speech development.

Одной из самых современных технологий на сегодняшний день является «Интерактивная песочница». Это уникальное оборудование, позволяющее перенести

песочную терапию на новый уровень, раскрыть внутренние резервы и природные способности дошкольников. Работа интерактивной песочницы построена на технологиях дополненной реальности, благодаря чему обычный песок превращается в волшебную вселенную. Перед пользователями открываются живописные пейзажи, которые он может изменить в одно мгновение.

Интерактивная песочница решает множество образовательных задач. Программное обеспечение состоит из 13 базовых режимов. Программа разработана таким образом, что педагог с легкостью может комбинировать из них самые разные занятия, погружая детей в тысячи невероятных и увлекательных историй. Набор программ может быть увеличен опционально.

Проводя педагогические и коррекционные занятия в интерактивной песочнице, мы даем ребенку новую площадку, создаем мотив для получения знаний. Занятие в интерактивной песочнице можно разделить на три части: вводную (ритуал входа), основную и заключительную (ритуал выхода).

Ритуал входа – это своего рода организационный момент - позволяет ребенка ввести в учебную задачу, настроить на решение образовательных задач. Задания предлагаются несложные, обеспечивающие приятные ощущения и ситуацию успеха. Здесь же целесообразно вспомнить правила поведения в песочнице. Продолжительность вводной части не превышает 5-7 минут.

Основная часть занимает больше времени: дети знакомятся с игровым сюжетом или выполняют задания. В основной части функции педагога выполняет ритуальный персонаж. Ритуальным персонажем может быть Королева песка, Принцесса песчинка, Песочная фея, Песочный верблюд, черепаха. Такая смена ведущего благотворно влияет на детей, позволяет раскрепоститься, погрузиться в сказочную атмосферу. На данном этапе образовательного процесса используются некоторые из 13 режимов интерактивной песочницы.

Ритуал выхода по времени сравним с вводной частью. Он завершает занятие. Здесь подводятся итоги, происходит финальное обсуждение темы. Ритуальный персонаж благодарит детей за проведенное время, выполненные занятия и прощается с ними. После ритуала выхода педагог, который снова активирован, может попросить детей рассказать о занятии, а также инициировать уборку в песочнице.

Рассмотрим содержание занятия по развитию речи детей старшего дошкольного возраста «Морское путешествие в Африку».

Цель занятия: создать у детей эмоционально-позитивное веселое настроение, принести детям радость, новые впечатления, удовольствие во время занятия – путешествия по Африке. Создать положительную атмосферу в группе. Уточнить и закрепить знания детей об окружающем мире, актуализировать знания детей по теме «Животные жарких стран» и «Морские обитатели» через использование элементов песочной терапии.

Коррекционно-образовательные задачи:

1. Закрепить и уточнить знания детей о животных жарких стран и морских обитателях.
2. Активизировать и расширить словарь по теме «Животные жарких стран» и «Морские обитатели».
3. Формировать грамматический строй речи.
4. Упражнять детей отвечать на вопросы полными ответами.

Коррекционно-развивающие задачи:

1. Развивать слуховое и зрительное восприятие, общую моторику.
2. Совершенствовать мыслительные процессы.
3. Развивать тактильно-кинестетическую чувствительность и мелкую моторику рук.

4. Развивать слуховое и зрительное внимание, память, голос, фантазию, мимику, речевое дыхание, навыки ориентировки в пространстве.

5. Закрепить знания о свойствах песка.

Коррекционно-воспитательные задачи:

1. Воспитывать любовь к животным жарких стран.

2. Воспитывать умение слушать внимательно, развивать познавательный процесс.

3. Воспитывать умение бесконфликтного взаимодействия.

Оборудование: интерактивная песочница с песком, миниатюрные фигурки животных жарких стран, растений, морских обитателей.

1. Организационный момент. Ритуал входа. На этом этапе занятия детям предлагается отправиться в путешествие в песочную страну. Но чтобы попасть в нее, нужно произнести волшебные слова и совершить специальный, волшебный ритуал. Дети подходят и встают около интерактивной песочницы. Вытягивают руки над песочницей ладонями вниз и произносят за логопедом заклинание:

Куда мы с вами попадём

Узнаете вы скоро.

В стране далёкой мы найдём

Помощников весёлых.

Далее проводится тактильная разминка. Упражнение «Здравствуй, песок!». Песочница работает в режиме «Ландшафт».

Детям предлагается положить ладони на песок, погладить его внутренней стороной ладони, затем тыльной стороной. Затем взять песок и перетереть его между ладошками. Описать, что чувствуют дети, касаясь песка, какой он на ощупь? (сухой, шершавый, мягкий).

Логопед: «Здравствуй песок! Послушайте. Он с вами здоровается. Вы слышите?... Плохо слышите, потому, что ему грустно и одиноко. Он говорит очень тихим голосом. Развеселим его. Поцелуем его сначала одной рукой каждым пальчиком, затем другой. Теперь двумя руками. Вы слышите, как он смеется?»

На этом этапе занятия решаются следующие задачи: заинтересованность детей, расположение их на общение и настрой на предстоящую деятельность, а через тактильные ощущения снимается психофизическое напряжение у детей и закрепляются знания о свойствах песка.

2. Основная часть. В основной части занятия вводится ритуальный персонаж: хозяйка песочной страны – черепашка. Детям сообщается о том, что у черепашки для них плохая новость, в Африке прошёл ледяной дождь и заморозил растения и животных. Она просит помочь животным Африки, и растопить лед теплом ладошек. У детей выясняется, что они знают об Африке? (Она находится на юге, там очень жарко, много песка в пустыне, растут пальмы, живут люди с темным цветом кожи и много разных животных). На чем можно добраться до Африки? Выслушиваются все предположения детей, и принимается решение, что нужно плыть на корабле. Детям предлагается соорудить из песка большой корабль.

Логопед: «Итак, наш корабль готов! Мы отправляемся! Возьмитесь за руки крепче! Плывём! Проговаривайте за мной слова и повторяйте движения».

Мы кораблик смастерили.

По воде его пустили.

Ты кораблик наш плыви,

В Африку нас привези.

На этом этапе занятия решаются следующие задачи: введение ритуального персонажа, что благотворно влияет на детей и позволяет им погрузиться в сказочную атмосферу; уточняются знания детей по лексической теме и развивается мелкая моторика.

Дидактическая игра «Акула»

Включается режим интерактивной песочницы «Акула». Детям предлагается посмотреть за борт корабля. Логопед читает стихотворение:

Заблестели ярко струйки,
Серебристые чешуйки.
Рыбки разные порхают,
Словно звездочки, сверкают.

- Посмотрите, к нашему кораблю приближается большая рыба.

Эта рыба – хищник злой,
Всех проглотит с головой.

Кто же это? (акула)

- Нам нужно быть очень внимательными и прогнать акулу. Тот к кому из вас подплывет акула, хлопнет над ней в ладоши и акула уплывет.

После игры детям говорится о том, что они были очень внимательными и смелыми и напугали злую хищницу, теперь акула хочет с ними подружиться плыть рядом и охранять корабль.

С помощью этой дидактической игры повышается активность детей, поднимается настроение, развиваются собранность и зрительное внимание.

Дидактическая игра «Отгадай загадку о морском обитателе»

Логопед предлагает детям продолжить путешествие и полюбоваться бескрайними просторами моря, в которых отражается небо. Выясняет у детей, какое море? (Тихое, спокойное, холодное, теплое, прозрачное, штормовое, бурлящее). Какая вода в море? (Соленая). Предлагает поиграть в игру «Отгадай загадку о морском обитателе». По мере отгадывания загадок на песок выставляются фигурки морских обитателей.

Вот просторы океана
Бороздит гора с фонтаном,
Бьёт хвостом, вода кипит -
Проплывает важно: Кит!

Выясняется у детей, почему кита сравнили в загадке с островом? (Он огромный. Если покажется из воды его спина – будто кусок земли, остров).

Передние – ласты, а задние – лапы!
Есть панцирь овальный. Подобие шляпы!
Другого жилья, кроме моря, не зная,
Потомству даёт жизнь, на песок, выползая (Черепаша).
Ты со мною не знаком?
Я живу на дне морском.
Голова и восемь ног,
Вот и весь я – (Осьминог).

Детям предлагаются вопросы: Как вы думаете, почему его называли осьминогом? Чем питается?

Логопед рассказывает детям о том, что по окраске осьминога можно определить его настроение: сильно напуганный осьминог - белого цвета, в момент злости, ярости приобретает красноватый оттенок.

С помощью игры «Отгадай загадку о морском обитателе» активизируются знания детей о морских обитателях, дети упражняются в умении отгадывать загадки, опираясь на конкретные данные.

Динамическая пауза: «Море волнуется!»

Детям сообщается, что корабль приближается к маленькому острову, можно выйти на сушу (на ковер) и поиграть в игру «Море волнуется!».

Объясняются правила игры: после слов «на месте замри!», дети должны замереть, изображая морского обитателя. Логопед будет угадывать, что это за фигура и если угадает, то фигура должна ожить и представить какое-то действие. Динамическая пауза

сопровождается музыкой. Она проводится в целях оздоровления детей, снятия накопившегося утомления и повышения работоспособности.

Дидактическая игра «Теплые ладошки». Детям предлагается пройти на борт корабля (подойти к интерактивной песочнице) и посмотреть в подзорную трубу. Сообщается о том, что видно сушу!

Вот Африка – весёлая страна,
Вот Африка – чудес кругом полна,
Вот Африка – зелёный небосвод,
Здесь, в Африке, лето круглый год!
Посмотрим, что произошло в Африке.
Включается режим интерактивной песочницы «Ледниковый период».
Детям предлагается положить ладошки на песок и согреть землю Африки.
Тепло ладошек нам помоги,
От сна волшебного животных пробуди,
Пусть дождик волшебный всех к жизни вернет,
И Африка вновь оживет.

Дидактическая игра: «Скажи какой, какая?». Детям предлагается оглядеться вокруг, обращается внимание на отсутствие животных. Ставится задача сделать Африку такой же радостной и счастливой, какой была раньше.

В коробочке с зерном дети находят по одному животному. Логопед обращает внимание детей на то, что все животные разные и предлагает поиграть в игру «Скажи какой, какая?». Логопед называет два слова, а дети из этих слов образуют сложное слово, отвечающее на вопрос: «Какой? Какая?».

- У жирафа длинная шея, значит он какой - длинношей.
- Крокодил плавает в воде, он какой? (водоплавающий)
- У льва большая грива, он какой? (большегривый)
- У бегемота толстые ноги, он какой? (толстоногий)
- У обезьяны длинный хвост, она какая? (длиннохвостая).

Дидактическая игра «Скажи какой, какая?» направлена на формирование навыков словообразования с помощью слияния двух основ.

Дидактическая игра «Заселим Африку»

Детям предлагается расставить фигурки животных и растений, чтобы Африка вновь стала прекрасной: построить полянку для обезьянок, пещеру для льва, обустроить водоем для бегемота и крокодила, посадить пальмы и поставить под них жирафа.

Логопед задаёт вопросы: где стоит лев? (в пещере). А если к нему придут еще несколько этих животных, то, как мы их назовем? (львы).

Аналогично задаются вопросы про других животных.

Игра «Заселим Африку» способствует формированию навыков ориентировки в пространстве, усвоению предлогов с пространственным значением (в, под), закреплению умения преобразования единственного числа в множественное.

3. Ритуал выхода. На заключительном этапе занятия детям говорится о завершении путешествия и необходимости вернуться домой.

Руки в стороны – в полет
Полетит наш самолет!
Сделал правый поворот,
Сделал левый поворот.
Крыльями он покачал,
Загудел и задрожал.
Начинается полет,
Полетел наш самолет!

Логопед: «Вот мы и в детском саду. Сегодня мы с вами поиграли с песком, помогли животным жарких стран. А это самое прекрасное – быть добрыми творцами.

Черепашка дарит вам в знак благодарности раскраски «Животные жарких стран». У меня сейчас хорошее настроение: я узнала много интересного и прекрасно отдохнула, играя с вами. А теперь пора прощаться. Скажем черепашке до свидания!»

Детям предлагается вытянуть руки над песочницей и повторить стихотворение:

В ладошки наши посмотри –

Мудрее стали ведь они!

Спасибо, милый наш песок,

Ты всем нам подрасти помог!

После ритуала выхода, можно попросить детей рассказать о занятии и инициировать уборку в песочнице.

Таким образом, мы можем утверждать, что использование интерактивной песочницы в работе по развитию речи детей с ОНР значительно повышает результативность коррекционной работы, оптимизирует образовательный процесс, индивидуализирует обучение, формирует успешность детей, повышает мотивацию, существенно сокращает время на преодоление нарушений речи. На песке хорошо развивается мелкая моторика рук, что делает движения пальчиков у детей более ловкими и дифференцированными.

Список литературы:

1. Грабенко, Т.М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии / Т.М. Грабенко. – СПб.: Речь, 2010. – 340 с.
2. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
3. Кузуб, Н.В. В гостях у песочной феи. Организация педагогической песочницы и игр с песком для детей дошкольного возраста. Методическое пособие для воспитателей и психологов дошкольных учреждений / Н.В. Кузуб, Э.И. Осипук. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2011. – 61 с.
4. Сакович, Н.А. Технология игры в песок. Игры на мосту / Н.А. Сакович. – СПб.: Речь, 2008. – 176 с.
5. Тимохина, Т.В. Гуманизация образования в отношении детей с особыми образовательными потребностями / Т.В. Тимохина, В.А. Точилина // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв.ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017, с. 633-640

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Шумилова Т.В.,

учитель-логопед МДОУ ЦРР Детский сад №8 «Светлячок»

г. Подольск

E-mail: shumilovatatiana@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются специфика нарушений речи у дошкольников с ЗПР и некоторые аспекты учета этой специфики в работе логопеда. Статья может быть полезна логопедам и другим педагогам службы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Ключевые слова: коррекция речи, задержка психического развития, особые образовательные потребности.

FEATURES OF CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH PO

Shumilova T.V.,

speech therapist teacher MDOU the kindergarten №8 «Firefly»

Podolsk

E-mail: shumilovatatiana@mail.ru

Abstract. The article reveals the specifics of speech disorders in preschool children with ZPR and some aspects of this specificity in the work of a speech therapist. The article may be useful for speech therapists and other teachers of psychological and pedagogical support of children with disabilities.

Key words: speech correction, mental retardation, special educational needs.

Задержка психического развития – «нарушение нормального темпа психического развития, проявляющаяся в замедленном темпе созревания эмоционально-волевой сферы, в интеллектуальной недостаточности (умственные способности ребенка не соответствуют возрасту)» [5, 45]. Определяющим в данном заключении является слово «задержка» - замедление темпа формирования психических и интеллектуальных функций.

Задача всех педагогов, участвующих в реализации адаптированной программы для детей с ЗПР – помочь им преодолеть данное отставание от нормы. Учитель-логопед входит в число специалистов помощь которого необходима ребенку с задержкой

психического развития. При ЗПР нарушения речи главным образом имеют системный характер и входят в структуру дефекта как вторичное нарушение.

Планируя и проводя коррекцию речи у ребенка с ЗПР, логопеду необходимо учитывать специфику основного нарушения и для достижения устойчивого результата правильно подбирать и применять особые методы и приемы при построении логопедической работы.

Речевое развитие дошкольников с ЗПР в большинстве случаев имеет замедленный темп и качественное своеобразие. На первый план у детей с ЗПР выходят нарушения лексико-семантической стороны речи и несформированность основных этапов порождения речевого высказывания: замысла, программирования и грамматического оформления.

Лексический строй отличается бедностью, ограниченностью. Предметный словарь значительно шире глагольного и словаря признаков, так как сенсорный опыт детей долго не обобщается и не закрепляется в слове. Дети с ЗПР имеют выраженные трудности в актуализации словаря, слова употребляют не точно: они либо сужают, либо расширяют значение слова, заменяют слова по семантическим признакам. Недостаточное развитие способности к анализу и синтезу, неумение обобщать на основе выделения существенных признаков предметов приводят к проблемам понимания и использовании обобщающих слов.

Грамматический строй речи тоже отличается своеобразием: дети часто нарушают порядок слов в предложении, допускают ошибки в управлении и согласовании, в употреблении падежных и родовых окончаний, видо-временных форм глагола и другие ошибки, которые носят стойкий характер и с трудом поддаются коррекции. В связи с этим логопеду необходимо использовать большое количество разнообразных упражнений для формирования лексического значения слова и грамматического оформления фразы.

При подборе упражнений важно строить работу на базе расширения представлений об окружающей действительности, в единстве с развитием мышления и познавательной активности, опираясь на личный чувственный опыт ребенка. Предлагаются игры и упражнения, обучающие детей способам активного наблюдения, умения выделять и обозначать словом существенные признаки предметов, дифференцировать существенные и малозначимые признаки, сравнивать предметы, явления и выделять общий для группы предметов признак.

Учитывая особенности памяти детей с ЗПР каждое слово повторяется многократно в различных упражнениях и играх, в жизненных ситуациях, на протяжении многих занятий. Особое внимание уделяется употреблению слова в контексте: в словосочетаниях, предложениях, тексте. Проблемы касаются и формирования связной речи ее планирующей, регулирующей и коммуникативной функций.

Связная речь ребенка с ЗПР часто понятна окружающим только ситуативно. Спонтанная речь этих детей непоследовательная, ребенок может перескакивать при разговоре с одной темы на другую, даже далекие друг от друга. Сама фраза может представлять собой беспорядочный набор слов, в котором с трудом можно уловить законченную мысль. Дети с ЗПР так же испытывают трудности в понимании обращенной речи, переработке услышанной информации, особенно в речевых конструкциях включающих причинно-следственные связи, словесно логические заключения. Все это значительно затрудняет речевое общение с окружающими и может приводить к нарушению коммуникативной деятельности. У детей снижается речевая активность, они редко вступают в словесное общение со сверстниками и взрослыми, не сопровождают свою игру речью, иногда формируется стойкий речевой негативизм.

Диалог – это не просто форма связной речи это – форма социального взаимного контакта. В жизни человека она крайне важна, поэтому детей надо учить диалогу. Логопед должен целенаправленно формировать у ребенка с ЗПР умение вслушиваться в речь

собеседника, не только понимать и отвечать на вопросы различных типов, но и задавать их, переспрашивать, если что-то не понятно.

Следует максимально использовать режимные моменты, свободную деятельность детей, а при необходимости и искусственно создавать ситуации, которые побуждали бы ребенка к речевому общению с окружающими. Учить в таких ситуациях просить о чем-то, выражать словами отказ или согласие, даже уметь выразить жалобу на кого-то или сочувствие.

Важно учить детей сопровождать речь свои действия, рассказывать об итоге выполненной работы. Для формирования планирующей функции речи на первых этапах при помощи словесных указаний организовывать деятельность, объяснять ребенку что и зачем он будет выполнять на занятии, постепенно формируя самостоятельный навык планирования.

Нарушения в звукопроизношении у детей с ЗПР варьируются от грубых множественных до нарушений в произношении одной группы звуков. Встречается вариант, при котором все звуки изолировано, на уровне слога, слова ребенок произносит правильно, но при этом его спонтанная речь неразборчива, мало понятна для окружающих. Это связано с тем, что у детей с нарушениями психических процессов отмечаются недостатки слухо-зрительно-моторной координации. Проблемы межсенсорного взаимодействия проявляется в трудностях переключаемости с одной артикуляторного уклада на другой, несформированности чувства ритма, пространственно-временных ориентировок, особенностях слухового восприятия и дифференциации звуков речи.

Поэтому, используя общепринятые в логопедии способы постановки звуков, коррекцию дефектов звукопроизношения у детей с ЗПР необходимо связать с работой по восполнению пробелов в формировании психофизических предпосылок развития речи на сенсомоторном уровне (уровне действий и ощущений). Включать в работу помимо слухового зрительный и тактильно-кинестетический анализаторы, максимально использовать разнообразную наглядность: схемы, речевые профили звуков, технические средства обучения.

Здесь на помощь придут как традиционные методы фоно и логоритмики, так и современные технологии по сенсомоторной коррекции. Сенсомоторная коррекция – это вид нейропсихологической работы, нацеленный на оптимизацию развития высших психических функций (мышления, памяти, речи и пр.) путём воздействия на сенсорную и моторную сферы ребёнка.

Занятия представляют собой набор двигательных упражнений – дыхательных, локомоторных, глазодвигательных и прочих. Также включаются методы, направленные на улучшение двигательного праксиса, произвольного контроля, зрительно-моторной координации. Упражнения для развития речевого дыхания и голоса, пространственных ориентировок, внимания, переключаемости, развития общей, тонкой и артикуляционной моторики.

Особенности ЗПР проявляются у детей и в формировании общеучебных навыков. На занятиях отмечается сниженная познавательная активность, отсутствие интереса к выполнению речевых заданий. Повысить этот интерес и желания поддерживать активный речевой и эмоциональный контакт с логопедом поможет ведение занятия в форме увлекательных для ребенка игровых ситуаций, применение продуктивных видов деятельности с различными игрушками и материалами.

Внимание дошкольников с ЗПР отличается низкой степенью устойчивости, недостаточным уровнем произвольности и переключаемости. Для активизации внимания необходимо вызывать интерес к выполнению предлагаемых заданий, использовать на занятиях элементы игры, продуктивные виды деятельности, предъявлять одну и ту же информации разнообразными способами.

Внимание ребёнка тесно связано с мышлением. Дети не могут сосредоточиться на непонятном материале, они быстро отвлекаются и уходят от выполнения задания. Необходимо постепенное усложнение заданий и упражнений: от простого к сложному, а задачи вызывающие у ребенка затруднения на начальном этапе раскладывать на элементарные составляющие. Это позволит вселить веру ребенка в свои возможности, будет способствовать развитию волевых усилий для достижения результата, а вместе с ними и произвольного внимания.

Необходимо добиться четкого понимания ребенком цели занятия. Первоначально цель перед ребенком ставит логопед, оказывая помощь в ее достижении. Цель должна быть предъявлена в конкретной и доступной для ребенка форме. Так же и в ходе занятия необходимо использовать речевое планирование деятельности, выполнение заданий под комментариев логопеда и в сочетании с собственной речью ребенка. Это позволяет направить внимание на решение учебных задач, формирует планирующую функцию речи.

Память детей с ЗПР также имеет свои особенности: ограничен объем, снижена прочность запоминания, дети неточно воспроизводят услышанные фразы. Поэтому им необходимы частый повтор упражнений, но с введением элементов новизны. Каждое задание и каждая тема отрабатывается до тех пор, пока полностью не усвоится ребенком.

Так как дети с диагнозом ЗПР быстро утомляются, необходимо в течении занятия переключать ребенка на разные виды деятельности. Смена видов деятельности с опорой то на слуховое восприятие, то на зрительное, активно включение двигательные действия является необходимым условием организации продуктивной работы на занятии.

Слабость волевых процессов, несформированность контролирующей функции у детей с ЗПР требует тесной взаимосвязи в деятельности логопеда, дефектолога, психолога, воспитателей и родителей. Все взрослые находящиеся рядом с ребенком должны способствовать закреплению правильных речевых навыков, формированию у него функций самоконтроля за собственной речью.

Учитывая раскрытые выше специфику нарушений и индивидуально-психологические особенности детей с ЗПР, используя специальные методы и приемы обучения для их преодоления, можно повысить эффективность работы по коррекции речевых нарушений у дошкольников с ЗПР.

Список литературы:

1. Борякова, Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика: монография / Н.Ю. Борякова. – Ярославль: Канцлер, 2017. – 169 с.
2. Борякова, Н.Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития: методическое пособие / Н.Ю. Борякова. – М.: Сфера: 2007. – 79 с.
3. Зорина, С.В. Нарушения формирования грамматического строя речи у детей с задержкой психического развития / С.В. Зорина // Логопедия. – 2005. - №3. – С. 35-40.
4. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, СВ. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 303 с.
5. Новоторцева, Н.В. Коррекционная педагогика и специальная психология: словарь / Н.В. Новоторцева. – Ярославль: Академия развития: 1999. – 143 с.
6. Чернышева, Е.А. Проведение занятий по формированию коммуникативной компетентности дошкольников с задержкой психического развития / Е.А. Чернышева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. - №4. – С. 31-40.

РАЗДЕЛ III. ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТМНР

Гревцова Е.А.,

Магистрантка кафедры логопедии
ГООУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва

E-mail: katrinka-grevcova@yandex.ru

Забрамная С.Д.,

профессор кафедры олигофренопедагогики ФГБОУ ВО «Московский
Педагогический Государственный Университет»
г. Москва

E-mail: katrinka-grevcova@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыты содержание и направления деятельности учителей, обучающихся детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Представлены опыт и результаты работы Государственного бюджетного образовательного учреждения г. Москвы.

Ключевые слова: обучение учащихся с ТМНР, основные направления образования, социализация учащихся.

ESPECIALLY THE EDUCATION OF CHILDREN WITH MSDD

Grevtsova E.A.,

Master's student of the Department of speech therapy
Go IN the «Moscow city pedagogical University»
Moscow

E-mail: katrinka-grevcova@yandex.ru

Zabramnaya S.D.,

Professor of the Department of Oligophrenopedagogics
Moscow state Pedagogical University
Moscow

E-mail: katrinka-grevcova@yandex.ru

Annotation. The article reveals the content and activities of teachers who teach children with severe multiple developmental disorders. The experience and results of the work of the State budget educational institution in Moscow are presented.

Key words: training of students with TMNR, the main directions of education, socialization of students

На основании Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. №1599) дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, так же как и все дети обучаются в образовательных учреждениях [1]. В зависимости от тяжести и структуры нарушения предполагается две формы обучения: очное и надомное. В зависимости от степени интеллектуального снижения имеется два варианта программы 9.1 и 9.2 для легкой

степени умственной отсталости и для умеренной, тяжелой, глубокой соответственно. Чаще всего для детей с ТМНР на ПМПК рекомендуют именно АООП 9.2.

В соответствии с ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обучение детей с умеренной, тяжелой и глубокой степенью интеллектуального снижения реализуется на основе СИПР. Специальная индивидуальная программа развития- программа, разработанная командой специалистов для определенного ребенка, основой которого являются: структура нарушения, индивидуальные возможности ребенка и его зона ближайшего развития [2, 1].

Рассмотрим опыт обучения детей с ТМНР в одной из Московских школ. Одна из образовательных площадок образовательного учреждения реализует обучение по адаптированным основным образовательным программам для детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью). Так же, данное образовательное учреждение реализует сетевое взаимодействие с центром содействия семейному воспитанию, в котором находятся дети с ТМНР на постоянном, либо на пятидневном проживании.

В 2019-2020 году в ОП организовано обучение в 21 классе, из них 4 класса на очной форме обучения, и 17 классов на домашнем обучении. В этих классах обучаются воспитанники ЦССВ с 1 по 12 класс. Все предметы из учебного плана кроме двигательного развития, музыки, адаптированной физической культуры и сенсорного развития ведет один учитель. Учебный процесс соответствует требованиям программы и учебному плану. Обучение в классе одного учителя позволяет более полно и качественно реализовать главные принципы коррекционно- развивающего процесса: целостности и системности, а также индивидуального подхода к обучению. Благодаря такому подходу учебно- развивающий процесс представляет собой целостную систему, в которой из урока в урок происходит коррекция и развитие тех функций, процессов и навыков, которые страдают у того или иного ребенка. Именно благодаря СИПРу становится возможно индивидуализировать процесс обучения.

В рамках одного занятия, одной темы календарно-тематического планирования представляется возможным так спланировать занятие, подобрать такие индивидуальные задания, которые будут соответствовать уровню развития каждого ученика. Помимо коррекционной работы большое внимание уделяется социальной адаптации детей и культурно-нравственному развитию. Именно эти направления являются приоритетными при работе с детьми данной категории. В рамках обозначенной работы можно выделить несколько основных направлений: воспитание патриотизма, уважение к правам и свободам человека, а также воспитание гражданственности и представления о своем государстве, городе и т.д.

Представленные направления могут реализовываться на уроках окружающего социального мира. Так, в разделе программы АООП 9.2 по окружающему социальному миру дом, квартира учитель знакомит детей с их домашним адресом, окружающей его инфраструктурой, дает знания о коммунальных удобствах и необходимыми правилами при их использовании, а так же другими правилами безопасности жизнедеятельности, и правила поведения в чрезвычайных обстоятельствах, которые необходимо соблюдать каждому человеку. Для закрепления и разъяснения данных тем могут применяться следующие приемы:

- просмотр учебных фильмов (мультфильмов)
- проигрывание ситуаций из жизни с помощью макетов и кукол
- викторины, решение кроссвордов

Еще одним важным разделом предмета является раздел «Город». В рамках этого раздела у детей формируются представления о своем городе. Важно разъяснить детям какие здания находятся в их городе, их функциональное значение (школа, больница, аэропорт), научить пользоваться различными службами помощи (скорая помощь, полиция), а так же другими элементами инфраструктуры (театры, музеи, кинотеатры, почта, магазины, парикмахерская). Для последних необходимы не только знания их

назначения, но еще более важным является научить детей правильному поведению в данных местах.

Отдельно хочется отметить правила посещения и поведения в магазине. Именно в рамках изучения данной темы возможно использовать знания, полученные на других предметах. Например, игра в магазин может включать в себя: повторение лексических тем (продукты, овощи, фрукты), повторение сенсорных эталонов (цвет, размер, форма), закрепление математических представлений (количество, навыков счета, арифметических действий, пространственных представлений).

Немаловажными темами для социализации являются знания ПДД и достопримечательностей родного города. Первое является не только основой собственной безопасности, но знания и соблюдения данных правил сохраняют и безопасность окружающих.

Знакомство с достопримечательностями родного города способствует развитию кругозора, знаний о родном городе, расширяет представления о исторических событиях и людях, связанными с этими событиями. Тесно связан с этой темой раздел «Страна». Помимо вышеперечисленных тем, здесь изучаются символы, праздники, права и обязанности граждан, документы, удостоверяющие личность гражданина России и другие темы, без которых невозможно считаться полноценным гражданином нашей страны.

Несомненно, в адаптированной программе для реализации поставленной цели представлены не только перечисленные выше разделы предмета окружающий социальный мир, так же работа ведется и на других предметах. Так в курс предмета домоводство входит изучение профессий, правил для совершения покупок на уроках профильного труда дети знакомятся с необходимыми навыкам, необходимыми в повседневной жизни, их мы рассмотрим позже.

Помимо урочных форм работы ведется и внеурочная деятельность, так же входящая в учебный план и предусмотренная программой. Так как содержание внеурочной деятельности не регламентирована, то каждый учитель выбирает направление, в котором он будет реализовывать данный курс и составляет программу, основываясь на методических рекомендациях. Согласно ФГОС, существует 5 направлений внеурочной деятельности: спортивно- оздоровительное, художественно-эстетическое, научно- познавательное, социальное и проектная деятельность. Продолжая разбирать важнейший аспект работы детей с нарушением интеллекта- социализация, рассмотрим, как он может быть реализован на внеурочной деятельности. Зачастую данное направление реализуют за счет посещения с учащимися различных музеев, театров, парков и других значимых мест в городе. Перед посещением какого- либо места проводится инструктаж, включающий в себя правила поведения на улице, на дороге, в общественном транспорте или в заказанном автобусе, правила посещения музея (кинотеатра, парка).

Предварительно следует рассказать детям о том месте, куда вы собираетесь, показать фотографии, видео. Например, если вы собираетесь в Дарвиновский музей можно показать детям короткий видео ролик, разъяснить что такое чучела животных, на доступном для них уровне пояснить чему посвящен музей, и ответить на другие вопросы, возникшие у детей.

Рассмотрим какие позитивные аспекты связаны с выбором данного направления внеурочной деятельности, и какие сложности могут возникнуть при организации и проведении мероприятий в рамках данной программы. Большим плюсом выбранного направления является то, что у детей появляется возможность увидеть достопримечательности родного города не только на картинках или в фильме, но и в живую. Несмотря на то, что у детей есть льготы для посещения музеев, для проезда на общественном транспорте, родители не всегда могут организовать досуг своим детям, так в школе у них появляется эта возможность. Еще одним положительным аспектом является возможность совмещать внеурочную деятельность с участием в олимпиадах, так в Москве

такой олимпиадой является рейтинговое мероприятие – «Музеи. Парки. Усадьбы», участие и победа в котором влияет не только на рейтинг образовательной организации, но и помогает учащимся расширить кругозор, отвечая на задания олимпиады, воспитывать дух соревнования, и повышать самооценку детей, получая наградные материалы.

Несомненно, это доступно не всем обучающимся по АООП 9.2. Так же, возникают и другие трудности при организации данных выездов. Согласно СанПин, наполняемость класса по программе 9.2 составляет не более 12 детей, даже несмотря на это один учитель не может одновременно вывести весь класс на экскурсию. Предусмотрено, что на 5 человек детей необходим один взрослый, но учитывая специфику нарушений детей, один учитель не всегда может сопровождать это количество детей, особенно если экскурсия предполагает использование общественного транспорта, поэтому необходимо привлекать большее количество сопровождающих для таких мероприятий.

Выезды на общественном транспорте зачастую вынужденная мера, так как заказ автобуса образовательной организацией возможен лишь от 15 человек. Более кратко рассмотрим и другие направления внеурочной деятельности. Что касается спортивно-оздоровительного направления, его могут осуществлять учителя физкультуры, инструктора лечебной физкультуры, так как у детей рассматриваемой нами категории наблюдается много специфики в двигательной сфере, и учитель-дефектолог не имеет должной подготовки, чтобы учитывая все эти особенности правильно строить занятия, подбирая необходимые упражнения для каждого учащегося.

Таким образом, зачастую это направление выбирают именно учителя и инструктора адаптированной физической культуры, в учебную нагрузку которых включена внеурочная деятельность. В рамках художественно-эстетического направления можно выделить следующие виды деятельности: изобразительная деятельность, музыкальная деятельность, танцевальная.

Научно-познавательное направление является одним из частотным направлением при работе с детьми с тяжелыми нарушениями развития. В его рамках реализуют коррекционные занятия, сенсорную интеграцию и другие варианты коррекционно-развивающей деятельности. Последнее направление – проектная деятельность так же является весьма актуальным при работе с детьми с нарушением интеллекта.

Таким образом, мы видим, что обучение детей с ТМНР имеет много особенностей, хотя и имеет сходства с обучением детей по общеобразовательным программам по некоторым принципам, направлениям и приемам. Но все же, особые образовательные потребности учащихся откладывают отпечатки на своеобразии образовательного процесса детей данной категории.

Список литературы:

1. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>
2. Царев, А.М. Специальная индивидуальная программа развития (СИПР) – основа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в контексте ФГОС-ЦЛП, 2016 / А.М. Царев. Электронный ресурс <http://clp.pskov.ru/downloads/2016/03/Статья-СИПР-1-Царев-А.М-2016.pdf>

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ НОРМАТИВНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ (6, 9-11 КЛАССЫ) К ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Гусева Е.Е.,

студент 3-го курса профиля «Логопедия»
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

E-mail: kataguseva411@gmail.com

Супрун Е.Д.,

студент 3-го курса профиля «Логопедия»
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

E-mail: elenasuprun101@yandex.ru

Тищенко Т.А.,

студент 3-го курса профиля «Логопедия»
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

E-mail: box_of_sweets@mail.ru

Кузьмина О.С.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

Аннотация. В статье представлен анализ отношения нормативно развивающихся подростков 6, 9-11 классов к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. Изучена информированность школьников в области инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, социальный опрос, личностные отношения.

STUDYING THE ATTITUDE OF NORMATIVELY DEVELOPING ADOLESCENTS (GRADES 6, 9-11) FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

Guseva E.E.,

3rd year student of the Speech Therapy profile
Federal State Budget Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk

Email: kataguseva411@gmail.com

Suprun E.D.,

3rd year student of the Speech Therapy profile
Federal State Budget Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk

E-mail: elenasuprun101@yandex.ru

Tishchenko T.A.,

3rd year student of the Speech Therapy profile
Federal State Budget Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk

Email: box_of_sweets@mail.ru

Annotation. The article presents an analysis of the relationship of normatively developing teenagers of 6, 9-11 grades to students with disabilities. Studied the awareness of students in the field of inclusive education.

Key words: inclusive education, students with disabilities, social survey, personal relationships.

В настоящее время во многих исследованиях зафиксировано неоднозначное отношение к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [2; 4; 5; 6]. В практике работы образовательных организаций общего типа часто формируется предвзято-отрицательное отношение к совместному обучению детей с ОВЗ и их нормативно развивающихся сверстников. К этому относится непринятие родительским коллективом мысли о совместном обучении их здоровых детей и сверстников с особыми образовательными потребностями, их отвержение детским коллективом и негативные высказывания со стороны педагогов массовой школы в отношении детей с ОВЗ.

Все это обусловило необходимость внедрения новых взглядов, идей и проектов, способствующих расширению кругозора нашего общества, усвоения новых, непривычных знаний о жизни людей с ограничениями, которые нуждаются не просто в нашем принятии, но в активном содействии, участии в их жизни, искренней помощи.

Для осуществления первого шага на пути к решению этой проблемы мы подготовили и реализовали социально-образовательный проект, основной целью которого стало изучение отношения детского коллектива к сверстникам с ОВЗ. Респондентами стали учащиеся 6, 9-11-х классов различных школ города Омска. Анкетирование проходило путем распространения опросника через интернет-ресурсы. В течение месяца обучающиеся отвечали на 14 вопросов разного типа.

Для 6-го класса мы разработали отдельный опросник, в который включили некоторые расшифровки аббревиатур и пояснения сложных терминов. Старшим классам была предоставлена возможность высказать свое мнение с помощью открытых вариантов ответа. Все вопросы были разделены на три основных блока: знания в области инклюзивного образования, личностное отношение к человеку с ОВЗ и мнение об организации инклюзивного образования в общеобразовательной школе.

Обработка результатов опроса показала следующее: общее число респондентов составило 105 человек, из них 35 человек – учащиеся 6-го класса, 35 человек – учащиеся 9-го класса, 35 человек – учащиеся 10-11-го класса. Итак, число школьников разных классов, участвовавших в исследовании, являлось равнозначным, что свидетельствует о достаточно высоком уровне заинтересованности в проблемах инклюзивного образования со стороны учеников старшей и средней школы.

Блок «Знания в области инклюзивного образования» включал следующие вопросы:

1. Знаете ли Вы, что понимается под определением «лицо с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ)?
2. Сталкивались ли Вы с понятием «инклюзивное образование»?
3. Встречали ли Вы когда-нибудь людей с ОВЗ?
4. К какой категории людей с ОВЗ относятся эти люди?

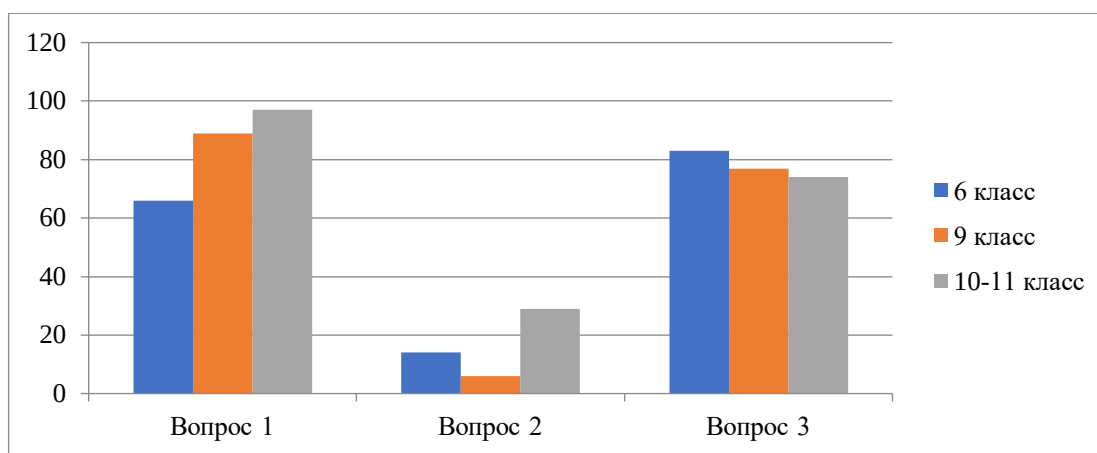


Рисунок 1. – Положительные ответы учащихся 6, 9-11-х классов на вопросы блока «Знания в области инклюзивного образования»

Проанализировав ответы учащихся 10-11-х классов, мы выяснили, что про инклюзивное образование знает малая часть старшеклассников. В 9-х классах знаниями в области инклюзии обладают менее половины опрошенных учащихся. Стоит отметить, что осведомленность в этой сфере находится на довольно низком уровне. Больше половины учащихся 6-х классов знают о лицах с ограниченными возможностями, но не знают об инклюзивном образовании. Следовательно, значение инклюзивного образования знакомо небольшой части учеников 6-го класса.

Подводя итог по первому блоку, можно сказать, что в среднем, с понятием «лицо с ограниченными возможностями здоровья» знакомы 84% всех опрошенных школьников. Наиболее осведомленными в этой области оказались учащиеся 10-11-х классов. Более 50% всех испытуемых никогда не сталкивались с понятием «инклюзивное образование». На рисунке 1 видно, что наименьшее количество положительных ответов на данный вопрос мы получили от учеников 9-х классов, а наибольшее – от 10-11-х классов. 78% респондентов встречали людей с различными нарушениями развития. При этом большинство случаев, а именно 65%, составляют лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата (отметили ученики всех опрошенных возрастных групп), а наименее знакомой категорией стали лица с расстройствами аутистического спектра.

Таким образом, чуть более 60% всех респондентов имеют представления разной степени в области инклюзивного образования, что доказывает необходимость освещения данной проблемы в среде российских общеобразовательных школ и информирование учащихся на всех уровнях от младшего до старшего звена.

В блоке «Личностное отношение к человеку с ОВЗ» респондентам были предложены следующие вопросы:

- Смогли бы Вы общаться с человеком с ОВЗ?
- Смогли бы Вы учиться в одном классе с ребёнком с ОВЗ?
- Рассматриваете ли Вы возможность дружить со сверстником с ОВЗ?
- Готовы ли вы принять детей с ОВЗ как равноправных членов общества?
- Если бы в Вашем классе появился ребёнок с ОВЗ, стали бы Вы помогать ему?

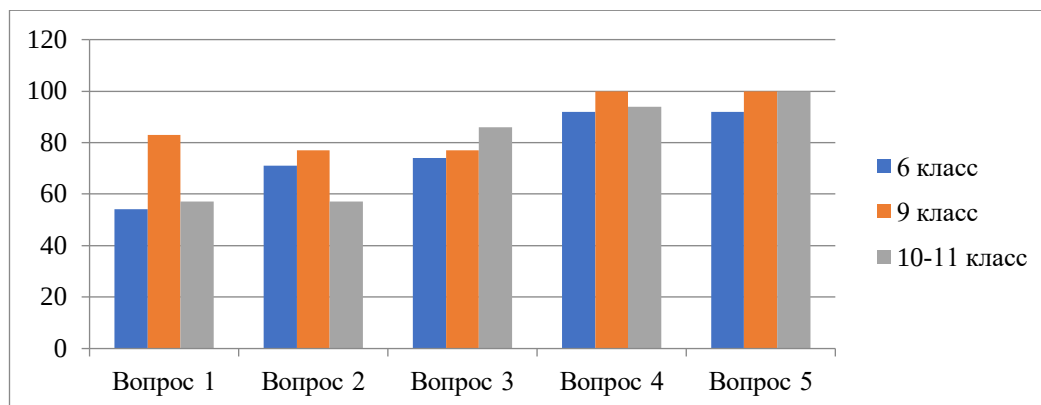


Рисунок 2. – Положительные ответы учащихся 6, 9-11-х классов на вопросы блока «Личностное отношение к человеку с ОВЗ»

Анализируя ответы учащихся, мы выяснили, что среди учеников 10-11-х классов в большей степени встречается положительное отношение к детям с ОВЗ. Более половины опрошенных старшеклассников готовы общаться и учиться вместе со сверстниками с ОВЗ, завязывать с ними дружеские отношения, принимать их как равноправных членов общества и помогать. Но есть и те, кто однозначно не готов к этому, процент таких опрошенных небольшой. Более половины опрошенных девятиклассников рассматривают возможность общения и дружбы с детьми с ОВЗ, возможность совместного обучения, что говорит о положительном личностном отношении нынешних учеников 9-го класса к детям с отклонениями в развитии. Это подтверждает факт принятия учениками 9-х классов лиц с ОВЗ как равноправных членов общества и готовности помогать им.

Однако, в исследовании фигурирует незначительный процент тех, кто не готов общаться и дружить со сверстниками с ОВЗ в связи со своими личными убеждениями. В основном ученики 6-го класса положительно относятся к лицам с ОВЗ. Дети готовы к совместному общению и обучению со сверстниками с ОВЗ, готовы активно взаимодействовать с ними. Но стоит отметить, что в среднем 6% учеников 6-го класса имеют выраженное отрицательное отношение к лицам с ОВЗ.

Проанализировав рисунок 2, можно сказать, что в среднем, 65% всех опрошенных школьников готовы общаться со сверстниками с ОВЗ, а 4%, отвечая на этот вопрос, высказались категорично; их ответы были отрицательными. Считают возможным обучение в одном классе с лицами с ОВЗ 66% респондентов, а 10% пока не готовы к совместному обучению. Около 80% всех школьников рассматривают возможность дружбы между здоровыми детьми и сверстниками с ОВЗ, из них всего 18% ответили утвердительно. Остальные склонились к положительному ответу, нежели к отрицательному. Только 3% всех испытуемых точно не стали бы дружить с детьми с ОВЗ. Почти 100% участников опроса готовы принять людей с ОВЗ как равноправных членов общества. При этом среди учащихся 9-х классов не было ни одного отрицательного ответа. Чуть менее 100% респондентов в разной степени согласны помогать сверстникам с ОВЗ. Лишь 3% отказались рассматривать возможность помощи детям с ОВЗ. Это оказались учащиеся 6-х классов, что может быть одним из возрастных показателей недостаточной осознанности и понимания проблемы.

На основе приведенных данных, мы можем сделать вывод о том, что, более 80% всех участников анкетирования имеют положительное отношение к лицам с ОВЗ. Это свидетельствует о том, что большинство современных школьников готовы к совместному обучению со сверстниками, имеющими проблемы в развитии.

Блок «Мнение об организации инклюзивного образования в общеобразовательной школе» состоял из следующих вопросов:

- Как Вы считаете, может ли ребёнок с ОВЗ обучаться в обычном классе?
- Способна ли Ваша школа обеспечить детей с ОВЗ всеми необходимыми условиями?
- Какие способы взаимодействия здоровых детей со сверстниками с ОВЗ, по вашему мнению, допустимы?
- Как поможет всем участникам образования совместное обучение детей с ОВЗ и здоровых детей?
- Какие отрицательные моменты могут появиться при совместном обучении?

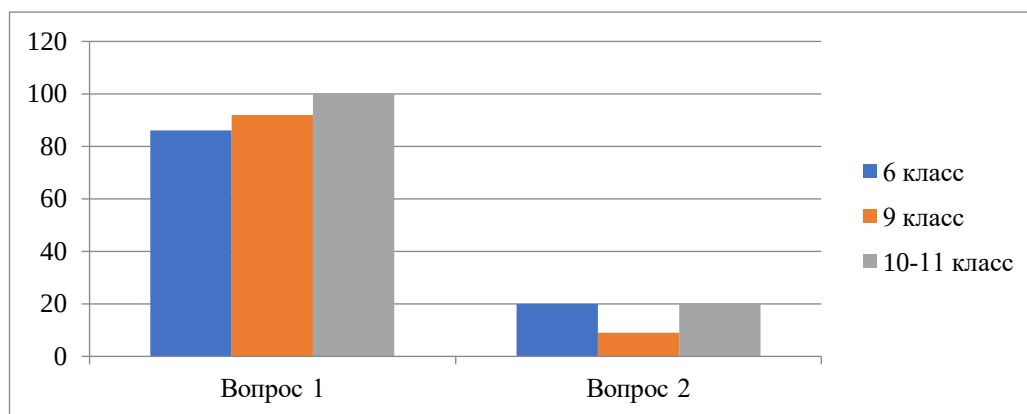


Рисунок 3. – Положительные ответы учащихся 6, 9-11-х классов на вопросы блока «Мнение об организации инклюзивного образования в общеобразовательной школе»

Приведенные данные свидетельствуют о том, что все опрошенные старшеклассники считают возможным обучение ребенка с ОВЗ в обычном классе. При этом большинство опрошенных высказываются о неготовности образовательных организаций общего типа к обеспечению инклюзивного образования, отсутствию необходимых специальных условий. Отвечая на вопрос 3, ученики 10-11-х классов признали допустимыми все способы взаимодействия здоровых детей со сверстниками с ОВЗ, а именно: случайное общение, совместное обучение, близкая дружба, общение в кружках и секциях. За близкую дружбу проголосовала большая часть респондентов.

Старшеклассники считают, что совместное обучение детей с ОВЗ и их здоровых сверстников положительно скажется на последних. Они станут терпимее, научатся помогать окружающим людям, будут внимательны к ним, расширят собственные представления о жизни. Четверо из всех опрошенных ответили, что положительных моментов в совместном обучении представленных групп детей нет. Большинство учащихся отметили следующие отрицательные моменты совместного обучения: конфликты, снижение успеваемости. Одним из опрошенных был предложен свой вариант ответа – буллинг (травля, запугивание, унижение). Употребление данного понятия свидетельствует о знании этого термина и явления, встречающегося при непосредственном межличностном общении школьников.

Из анализа рисунка 3 следует, что около 90% учащихся 9-х классов считают, что ребенок с ОВЗ может обучаться в обычном классе. Респонденты допускают все предложенные в анкете варианты взаимодействия со сверстниками с ОВЗ. Однако самым предпочтительным для них стало общение в кружках и секциях. Один человек из числа девятиклассников исключил возможность общения с лицом с ОВЗ. Большинство учеников 9-х классов отметили, что благодаря совместному обучению нормативно развивающиеся дети научатся помогать другим и станут более внимательными. Один из учащихся дал свой вариант ответа: «инклюзивное обучение научит здоровых сверстников быть добрее к людям». Другой участник опроса считает, что положительных моментов инклюзивное обучение не имеет.

Конфликты в коллективе здоровых сверстников и детей с ОВЗ считают неизбежными большинство опрошенных девятиклассников. По мнению одного из учеников, в среде здоровых детей и их сверстников с ОВЗ могут возникать определенные недопонимания. Наибольшая часть респондентов считают, что их школы не способны организовать процесс инклюзивного образования. Однако есть и те, кто уверен в готовности своего учреждения обеспечить все условия, необходимые лицам с ОВЗ. Это свидетельствует о разных представлениях о требованиях к организации инклюзивного обучения в общеобразовательном учреждении.

Ученики 6-х классов считают, что процесс организации инклюзивного образования имеет ряд трудностей, но не исключают возможности его внедрения в массовые школы. Они допускают различные виды взаимодействия здоровых сверстников с детьми с ОВЗ. Большее количество респондентов отметили, что допустимым вариантом взаимодействия данных групп детей является общение в кружках и секциях. Пять человек из 35 опрошенных высказали мнение о том, что предложенные варианты взаимодействия недопустимы. Большинство шестиклассников полагают, что совместное обучение детей с ОВЗ и здоровых сверстников даст мотивацию последним к активным действиям и помощи. Четверо респондентов указывают на отсутствие положительных моментов в совместном обучении с этими детьми. Основная часть опрошенных предполагает, что при такой форме обучения возможны конфликты в коллективе.

Больше половины шестиклассников затруднились ответить на вопрос «Способна ли Ваша школа обеспечить детей с ОВЗ всеми необходимыми условиями?». Это подтверждает факт недостаточных знаний об инклюзивном образовании, который выявился в первом блоке нашего исследования. В связи с этим у учеников 6-го класса нет представлений об условиях организации инклюзии в образовательной организации общего типа.

В итоге, по третьему блоку отмечаются следующие результаты: только 20% всех респондентов считают возможным обучение детей с ОВЗ в обычном классе общеобразовательной школы, 8% высказались отрицательно по данному вопросу, а 62% рассматривают вероятность совместного обучения, однако видят некоторые препятствия. 6% опрошенных не допускают никаких способов взаимодействия здоровых детей и сверстников с ОВЗ. Тем не менее, среди 10-11-х классов наиболее приемлемым способом взаимодействия считается близкая дружба (86%). В остальных возрастных группах 73% респондентов считают нормальным общение с детьми с ОВЗ в кружках и секциях.

Отсутствие положительных моментов в совместном обучении детей с ОВЗ и здоровых сверстников отмечают 8% испытуемых (при этом наименьшее количество отрицательных ответов дали ученики 9-х классов). Но, несмотря на это, 80% участников опроса считают основными плюсами такого обучения помощь окружающим, внимательное к ним отношение. На отсутствие отрицательных моментов при совместном обучении детей с ОВЗ и здоровых сверстников указало 17% испытуемых (наибольшее количество положительных ответов дали ученики 6-х классов). Основным негативным фактом все школьники назвали возникновение конфликтов в коллективе (66%).

На вопрос о готовности школы к обеспечению детей с ОВЗ половина респондентов всеми необходимыми условиями утвердительно ответила «нет». Однако 16% учащихся считают, что их школа готова принять таких детей и создать им все требуемые условия.

Обобщение полученных в ходе социального опроса сведений позволило выяснить мнение обучающихся общеобразовательных школ города Омска относительно инклюзивного образования. Анализ выявил множество как положительных, так отрицательных моментов. Для снятия негативных тенденций нами был разработан универсальный для всех опрошенных школьников буклет «Инклюзия в ответах и картинках», содержащий модели поведения в различных жизненных ситуациях, а также ответы на выявленные в ходе опроса трудности. Электронная версия буклета была

направлена каждому респонденту с рекомендацией ознакомить своих близких с полученной информацией.

Таким образом, представленные нами количественные данные и качественный анализ социального опроса позволили сделать следующие выводы: знания детей в области инклюзивного образования и готовность (по мнению респондентов) их школ к внедрению и организации эффективной и адекватной инклюзии находятся на низком уровне. Однако показатель личностного отношения к людям с ОВЗ среди всех возрастов положителен. На наш взгляд, это говорит о стремлении и моральной готовности детей как старшей, так и средней школы к принятию в свою среду сверстников с ОВЗ. Мы считаем, что на данном этапе, необходима помощь и содействие взрослых, в т.ч. родителей, педагогов массовых школ, представителей администрации и просто окружающих людей в грамотной организации процесса совместного обучения, в четком и правильном донесении просветительской информации о проблемах и необходимой помощи лицам с ОВЗ, в показе моделей поведения и отношения к таким людям.

Список литературы:

1. Белицкая, К.М. Особенности инклюзивного образования Омской области // Инклюзивное образование: теория и практика: материалы науч. конф. / К.М. Белицкая, О.С. Кузьмина. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2016. – С. 151-157.
2. Биличенко, А.Н. Отношение к инклюзивному образованию в микросоциуме школы // Инклюзивное образование: теория и практика: материалы науч. конф. / А.Н. Биличенко, Т.В. Тимохина. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2018. – С. 45-50.
3. Донов, А.А. Социальный опрос общественного мнения по изучению отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья (на примере г. Омска) // Инклюзивное образование: теория и практика: материалы науч. конф. / А.А.Донов, А.В. Панченко, Д.С. Махатаева, А.В. Калинина. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2018. – С. 295-301.
4. Кузьмина, О.С. Технологии организации и сопровождения инклюзивных практик // Инклюзивное образование: теория и практика: материалы науч. конф. / О.С. Кузьмина. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2019. – С. 252-257.
5. Четверикова, Т.Ю. Личностная готовность педагогов массовых школ к работе в системе инклюзивного образования // Инклюзивное образование: теория и практика: материалы науч. конф. / Т.Ю. Четверикова. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2018. – С. 102-106.
6. Четверикова, Т.Ю. Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования / Т.Ю. Четверикова // Концепт. – 2016. – №58. – С. 1-6.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КИНЕЗИОЛОГИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ПРИ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ

Денисенкова Е.Н.,

учитель начальных классов

МБОУ «Средняя школа №21 им. Н.И. Рыленкова»

г. Смоленск

E-mail: katya.denisenkova@mail.ru

Павлова И.А.,

учитель-логопед

МБОУ «Средняя школа №21 им. Н.И. Рыленкова»

г. Смоленск

E-mail: IRA-PAVLOVA555@yandex.ru

Самулеенкова Н.В.,

учитель начальных классов

МБОУ «Средняя школа №21 им. Н.И. Рыленкова»

г. Смоленск

E-mail: natali171973@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены возможности применения в педагогической практике при работе с обучающимися с ОВЗ кинезиологических упражнений, направленных на активизацию межполушарного взаимодействия.

Ключевые слова: межполушарное взаимодействие, обучающиеся с ОВЗ, кинезиологические упражнения.

EDUCATIONAL KINESIOLOGY IN TEACHING PRACTICE WHEN WORKING WITH STUDENTS WITH HIA

Denisenkova E.N.,

primary school teacher

MBOU «School №21 named after N.I. Rylenkov»

Smolensk

E-mail: katya.denisenkova@mail.ru

Pavlova I.A.,

teacher-speech therapist

MBOU «School №21 named after N.I. Rylenkov»

Smolensk

E-mail: IRA-PAVLOVA555@yandex.ru

Samuleenkova N.V.,

primary school teacher

MBOU «School №21 named after N.I. Rylenkov»

Smolensk

E-mail: natali171973@yandex.ru

Annotation. The article considers the possibilities of applying kinesiological exercises aimed at activating interhemispheric interaction in pedagogical practice when working with students with disabilities.

Key words: interhemispheric interaction, students with disabilities, kinesiological exercises.

В последнее время отмечается увеличение количества обучающихся с различными нарушениями в развитии, с затруднениями в обучении, трудностями в адаптации. В большинстве случаев это не связано с тем, что ребенок не старается или не хочет учиться и быть успешным. Причины этих и многих других проблем учебной деятельности связаны с нарушениями межполушарного взаимодействия головного мозга.

Межполушарное взаимодействие - особый механизм объединения левого и правого полушарий мозга в единую интегративно целостную систему, формирующийся в онтогенезе.

При несформированности межполушарного взаимодействия не происходит полноценного обмена информацией между правым и левым полушариями, каждое из которых постигает внешний мир по-своему. При этом правое полушарие, осуществляя чувственное восприятие, дает необходимые образы для последующего абстрактно-логического анализа левому полушарию. В нем определяются сходство и различие между предметами, явлениями, событиями, обрабатывается речевая информация.

Правое и левое полушария тесно связаны с приемом и переработкой всей зрительной, слуховой, тактильной, кинестетической информации.

В настоящее время широкое распространение получило отдельное направление психологии – кинезиология, основы которой были заложены еще в древние века и применялись в практике Гиппократ, Асклепиада, который и считается основателем научной кинезиологии.

Кинезиология – наука и практика о движении человеческого тела и его связи с формированием и работой определенных структур головного мозга. Кинезиология является здоровьесберегающей технологией.

Кинезиологические упражнения – это комплекс движений, позволяющих активизировать межполушарное воздействие.

Элементы образовательной кинезиологии все чаще применяются в педагогической практике с целью оптимизации процесса обучения и усвоения материала, для коррекции имеющихся нарушений высших психических функций. Современные кинезиологические методики направлены на активизацию различных отделов коры больших полушарий, что позволяет развивать способности человека или корректировать проблемы в различных областях психики.

В прогрессивных школах всего мира в школьных расписаниях есть ежедневный урок – кинезиология. В ходе систематических занятий по кинезиологическим программам у ребенка исчезают явления дисграфии, дислексии, развиваются межполушарные связи, улучшаются память, концентрация внимания, пространственные представления. Поэтому рекомендуем внедрять в процесс обучения различные упражнения на одновременную работу обоих полушарий головного мозга. Все упражнения нужно выполнять вместе с детьми, постепенно усложняя и увеличивая время, сложность и скорость выполняемых движений. Если не получается сразу двумя руками, то начинать следует с ведущей руки.

Хорошо показал себя на практике следующий комплекс кинезиологических упражнений, который рекомендуем выполнять с обучающимся с ОВЗ, сопровождая ритмизованными музыкальными произведениями:

1. Колечки. Поочередно и как можно быстрее необходимо перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем последовательно указательный, средний и т. д. Упражнение выполняется в прямом (от указательного пальца к мизинцу) и в обратном (от мизинца к указательному пальцу) порядке. Вначале упражнение выполняется каждой рукой отдельно, затем вместе.

2. Лягушка. Положить руки на стол. Одна рука сжата в кулак пальчиками вниз, другая – ладонью на плоскости стола. Задача: одновременно и разнонаправленно менять положение рук.

3. Кулак-ребро-ладонь. Три положения руки на плоскости стола последовательно сменяют друг друга. Ладонь на плоскости, сжатая в кулак ладонь, ладонь ребром на

плоскости стола, распрямленная ладонь на плоскости стола; выполняется сначала правой рукой, потом – левой, затем – двумя руками вместе. Количество повторений – по 8-10 раз. При усвоении программы или при затруднениях в выполнении ребенок помогает себе командами («кулак-ребро-ладонь»), произнося их вслух или про себя.

4. Заяц – коза. Сложите пальцы на одной руке в знак ЗАЯЦ, а на другой – КОЗА. Задача заключается в том, чтобы одновременно менять положение пальцев на обеих руках. То есть там, где был ЗАЯЦ – стала КОЗА, а где была КОЗА – стал ЗАЯЦ. Повторить 10-15 раз.

5. Зеркальное рисование. Положите на стол чистый лист бумаги. Возьмите в обе руки по карандашу или фломастеру. Начните рисовать одновременно обеими руками зеркально-симметричные рисунки, буквы. При выполнении этого упражнения почувствуете, как расслабляются глаза и руки. Когда деятельность обоих полушарий синхронизируется, заметно увеличится эффективность работы всего мозга.

6. Мельница. Одновременные круговые движения рукой и ногой (сначала левой рукой и левой ногой, затем правой рукой и правой ногой, затем левой рукой и правой ногой, затем правой рукой и левой ногой). Сначала вращение выполняется вперёд, затем назад, затем рукой вперёд, а ногой назад. Выполнять упражнение надо так, чтобы рука и противоположная нога двигались одновременно, с вращением глаз вправо, влево, вверх, вниз.

7. Алфавит. Для выполнения упражнения распечатайте или напишите обычный русский алфавит. Под каждой буквой произвольно поставьте пометки: Л, П, О. Л означает, что надо поднять левую руку, П – правую, О – обе руки. Глядя на алфавит, ребёнку нужно одновременно называть букву и выполнить движение, отмеченное под буквой.

8. Таблицы Шульте. Прекрасно развивают мозг, внимание, увеличивает скорость чтения. Для развития межполушарных связей лучше использовать цветные таблицы Шульте. Таблица состоит из чисел, расположенных в произвольном порядке. Ребёнку могут даваться различные виды заданий: поочерёдно называть числа от меньшего к большему, указывая их в таблице нечётными указательным пальцем правой руки, а чётные левой.

9. Струп-тест. Прочтение слов, обозначающих цвета, когда цвет слов не совпадает с написанными словами (слово «красный» написано синим цветом).

Разработанная система работы позволяет:

- улучшить сенсомоторную и пространственную координацию обучающихся;
- повысить возможности произвольного внимания, самоконтроля у обучающихся;
- облегчить процесс письма и чтения;
- улучшить зрительно-моторную координацию;
- расширить возможности координации обеих рук.

Таким образом, регулярное применение комплекса кинезиологических упражнений на практике оказывает положительное влияние на развитие межполушарного взаимодействия, которое является основой интеллектуального развития ребёнка.

Список литературы:

1. Вайтсайд, Д. Единый мозг. Коррекция дислексических нарушений способности к обучению и интеграция головного мозга / Д. Вайтсайд, Г. Стокс. – М.: Диалог–МГУ, 2006.
2. Воробьева, В.А. Комплексная нейропсихологическая коррекция когнитивных процессов в детском возрасте / В.А. Воробьева, Н.А. Иванова, Е.В. Сафронова, А.В. Семенович, Л.И. Серова. – М., 2010.
3. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2001.
4. Шанина, Г.Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков. – М., 1999.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Замахова В.В.,

магистр кафедры дефектологического образования
ФГБОУВО «Череповецкий государственный университет»

г. Череповец

E-mail: zamavi13@gmail.com

Самофал Р.А.,

кандидат психологических наук, доцент

ФГБОУВО «Череповецкий государственный университет»

г. Череповец

email: samofalr2012@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыты основные позиции изучения коммуникативных компетенций у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети младшего школьного возраста с ОВЗ, коммуникативные компетенции.

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE STUDY OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Zamakhova V.V.,

master of the Department of Defectology Education

FSBEI «Cherepovets State University»

Cherepovets

E-mail: zamavi13@gmail.com

Samofal R.A.,

candidate of psychological sciences, associate professor

FSBEI «Cherepovets State University»

Cherepovets

E-mail: samofalr2012@yandex.ru

Abstract. The article describes the main positions of the study of communicative competencies in children of primary school age with health opportunities in an inclusive education.

Key words: inclusive education, primary school children with disabilities, communicative competencies.

Человек с ограниченными возможностями здоровья – это личность, которая имеет физический и (или) психический недостаток. Под ограниченными возможностями понимают любое ограничение или потерю способности выполнять любую деятельность в следствии определенного недостатка в рамках того, что считается нормой для человека в обществе.

Не всякое нарушение здоровья ведет к инвалидности, а только то, что связано со стойким расстройством функций организма. Дети-инвалиды входят в более широкую группу, обозначаемую целой серией формулировок, что несет определенное содержание, но не всегда отбивает состояние детей и проблемы, которые vyplывают из этого состояния: «дети с ограниченными возможностями», «дети с отклонениями

(нарушениями) в развитии», «дети с ограниченными возможностями», «особенные» дети [1, 12].

У детей с ограниченными возможностями здоровья отсутствует возможность в привычном получении информации, то есть в свободном общении со сверстниками: играя на улице, посещая кружки и секции, концерты и летние лагеря. Такие дети, из-за отсутствия привычного нам живого общения характеризуются: скованностью в передвижении, неумением поддержать беседу, отсутствием навыков диалогической речи, ограничением игровой деятельности, предметно-практической деятельности. Что приводит к негативному формированию высших психических функций.

Тяжелые двигательные или речевые нарушения, сниженный интеллект, аутизм затрудняют или вообще делают невозможным использование такими детьми вербальных средств общения. Их речь, часто непонятна даже для самых близких родственников, характеризуется, в лучшем случае, наличием лишь отдельных голосовых реакций. Из-за отсутствия речи такие дети испытывают дополнительные трудности в социальной адаптации и установлении межличностных отношений. Однако эти трудности не являются непреодолимыми [2, 31].

Основной характеристикой детей с ОВЗ является высокая утомляемость и истощаемость, как следствие низкая работоспособность. Отсутствие произвольного поведения, расторможенность влечений, учебной мотивации ведет к недостаточному формированию психологических предпосылок, и как следствие неполноценное овладение навыками учебной деятельности. Как результат дети испытывают трудности в формировании учебных умений и приобретении соответствующих навыков. Отдельного пункта заслуживают нарушения речевых функций детей младшего школьного возраста с ОВЗ. Так, абсолютно у всех детей данной категории наблюдаются дефекты речи. Однако, стоит отметить, что у всех они разные, и находятся на разной стадии. Однако все они плохо разговаривают, не выговаривают определенное количество звуков, словарный запас очень скудный, интонация и мимика также слабо выражены.

Младший школьный возраст – это возраст активного развития всех сфер деятельности, ученика начальной школы. Однако, в силу своих физических, психических, интеллектуальных, речевых дефектов младшие школьники с ограниченными возможностями в здоровье не обладают тем багажом знаний, умений и навыков, которые имеются у нормально развивающегося ребенка. Из-за этого, дети с ОВЗ характеризуются отставанием в развитии всех сфер своей личности, в отличие от сверстников с нормальным развитием. Им сложно даются все направления в учебе. Но еще более усугубляет процесс приобретения необходимых навыков в общении и социализации таких детей, вторичные дефекты и слабое развитие эмоциональной, психологической сферы личности. Из-за своей замкнутости, или наоборот агрессивности такие дети довольно противоречиво воспринимаются здоровыми детьми и их родителями.

Таким образом, нахождение детей с ОВЗ в коллективе здоровых и нормально развивающихся детей очень важно для полноценного их развития и формирования коммуникативной компетенции. Регулярно слушать и слышать вокруг себя здоровую речь, наблюдать реальные примеры общения своих сверстников, участие в непосредственном процессе общения с коллективом на уроке – все это положительно влияет на формирование коммуникативности у младших школьников с ОВЗ.

Список литературы:

1. Аликулова, С. Особенности развития детей с задержкой психического развития / С. Аликулова, А. Нургали // Современный научный вестник. – 2016. - №1. – С. 222-225.
2. Бурмистрова, Е.В. Детская возрастная психология: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст / Е.В. Бурмистрова, Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Н.Ю. Драчева, С.В. Власова и др.; под ред. А.И. Подольского // Вестник практической психологии образования. – 2015. - №1 (42). – С. 3-15.

3. Иванов, Д. Коммуникативная компетентность. Оценка ключевых компетенций в учебном процессе / Д. Иванов // Школьное планирование. – 2016. - №5. – С. 75-76.

4. Ширяева, Т.Г. Особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Т.Г. Ширяева. – <http://www.1september.ru>

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ДЦП ГЕОГРАФИИ И БИОЛОГИИ

Котегова Т.А.,
учитель географии и биологии
МБОУ «Советская СОШ №1»,
ХМАО-Югра, г. Советский
E-mail: tatyana-kotegova@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Образование детей с ОВЗ является актуальной задачей современного общества. Описаны особенности реализации деятельностного подхода в образовании детей с НОДА, даны рекомендации, исходя из практического опыта, по организации обучения и воспитания детей с ДЦП.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, НОДА (нарушения опорно-двигательного аппарата), детский церебральный паралич (ДЦП), дизартрия, спастическая диплегия, индивидуальный маршрут, социализация, толерантное отношение.

TEACHING GEOGRAPHY AND BIOLOGY TO CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Kotegova T.A.,
geography and biology teacher
MBEI «Sovetskaya middling general-education school №1»,
HMAO-Ugra, Sovetsky
E-mail: tatyana-kotegova@yandex.ru

Annotation. This article is devoted to the problem of education and social adaptation of children with special needs. Education of children with disabilities is an urgent task of modern society. The article describes the features of the implementation of the activity approach in the education of children with musculoskeletal disorders, gives recommendations based on practical experience on the organization of training and education of children with cerebral palsy.

Key words: children with special needs, musculoskeletal disorders, cerebral palsy, dysarthria, spastic diplegia, individual route, socialization, tolerant attitude.

В настоящее время в нашей стране одним из актуальных является вопрос, который связан с социализацией детей-инвалидов. Проблема детей-инвалидов касается всех сторон нашего общества: от законодательных актов и социальных организаций, до атмосферы, в которой живут их семьи. Число детей-инвалидов с каждым годом становится все больше.

Для большинства родителей рождение ребенка с детским церебральным параличом (ДЦП) является тяжелым испытанием, вызывающим целую гамму чувств – страх, горе, ощущение безнадежности. Эти чувства, а также желание помочь ребенку, определяют необходимость получить информацию, о том, что нужно предпринимать для лечения, и какими осложнениями в будущем это заболевание может грозить.

Термин «детский церебральный паралич» (ДЦП) объединяет ряд синдромов, которые возникают в связи с повреждением мозга. ДЦП развивается «...в результате

поражения головного и спинного мозга от разных причин на ранних стадиях внутриутробного развития плода и в родах» [1]. Основным клиническим симптомом ДЦП является нарушение двигательной функции, связанной с задержкой развития и неправильным развитием статокINETических рефлексов, патологией тонуса, парезами. Помимо нарушений в центральной нервной системе вторично в течение жизни возникают изменения в нервных и мышечных волокнах, суставах, связках, хрящах. При одних формах заболевания больше страдают руки, при других – ноги. Иногда поражаются обе руки и обе ноги. Кроме того, нарушения движений могут носить односторонний характер. К основному симптому ДЦП – двигательным расстройствам – в большей части случаев присоединяются нарушения психики, речи, зрения, слуха и др.

Для психического развития при ДЦП характерна выраженность психоорганических проявлений – замедленность, истощаемость психических процессов. Отмечаются трудности переключения на другие виды деятельности, недостаточность концентрации внимания, замедленность восприятия, снижение объема механической памяти.

По состоянию интеллекта дети с церебральным параличом представляют крайне разнородную группу: одни имеют нормальный или близкий к нормальному интеллект, у других наблюдается задержка психического развития, у части детей имеет место умственная отсталость. Дети без отклонений в психическом (в частности, интеллектуальном) развитии встречаются относительно редко.

У детей с ДЦП нарушена пространственная ориентация. Это проявляется в замедленном формировании понятий, определяющих положение предметов и частей собственного тела в пространстве.

Также выделяются различные формы речевых нарушений [2]. Они редко встречаются в изолированном виде. Наиболее частая форма речевой патологии при ДЦП – дизартрия. «Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевой мускулатуры» [2]. Дизартрия является следствием органического поражения центральной нервной системы, при котором расстраивается двигательный механизм речи.

Страдает и личностное развитие. Нарушения формирования личности при ДЦП связаны с действием многих факторов (биологических, психологических, социальных).

Но, несмотря на все трудности, получение детьми с ограниченными возможностями здоровья образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Принимая во внимание многообразие социального заказа, который исходит из желания родителей и возможности детей, при отсутствии необходимых специальных образовательных учреждений по месту жительства, решение проблем обучения всех детей берет на себя общеобразовательная школа. В последние годы отмечается тенденция к активной интеграции детей с двигательными нарушениями в общеобразовательную школу.

Такая школа должна быть обращена лицом к ребенку, должна обеспечивать реальные условия его обучения и развития, создать для всех детей единую систему общения, адаптации и социализации.

В нашей школе обучаются дети с ОВЗ, имеющие разные заболевания.

В данной статье хотелось бы остановиться на особенностях обучения детей с НОДА, так как сама являюсь мамой такого ребёнка и обучаю детей с ДЦП.

В процессе обучения географии и биологии, использую деятельностный подход.

Основным средством реализации деятельностного подхода в образовании является обучение как процесс организации познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся, обеспечивающий овладение ими содержанием образования.

В контексте разработки АООП НОО обучающихся с НОДА реализация деятельностного подхода обеспечивает [3]:

- придание результатам образования социально и личностно значимого характера;
- прочное усвоение обучающимися знаний и опыта разнообразной деятельности и поведения, возможность их самостоятельного продвижения в изучаемых образовательных областях;
- существенное повышение мотивации и интереса к учению, приобретению нового опыта деятельности и поведения;
- обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных учебных действий, которые обеспечивают успешное усвоение ими системы научных знаний, умений и навыков, позволяющих продолжить образование на следующей ступени.

Для того, чтобы обучать детей с ОВЗ первоначально знакомлюсь с ребенком и его семьей, с особенностями ребенка, его интересами.

В условиях постоянного получения положительной эмоциональной поддержки ребенок успешнее адаптируется к новым для него условиям, особенно, когда дети приходят в 5 класс (учебная нагрузка, новые учителя), снижается тревожность и напряжение. Надо обратить внимание на поддержку мотивации ребенка, возможности почувствовать свои успехи.

В своей работе применяю следующие методы коррекционной работы для детей с нарушениями функции опорно-двигательного аппарата:

- практические методы и приёмы обучения, заключающиеся в многократном повторении практических и умственных действий, так как на уроках географии и биологии много различных практических и лабораторных работ;
- наглядные методы, направленные на обследование предметов, наблюдения за предметами и явлениями окружающего мира (например, умение замечать изменения в природе, жизни растений, поведении животных);
- иллюстрация – предъявление обучающимся объектов, находящихся в статическом состоянии: репродукций, фотографий, муляжей, натуральных объектов;
- демонстрация – это показ обучающимся объектов, находящихся в динамике, развитии, движении, например, лабораторных опытов, видеофильмов. В качестве наглядных пособий используются в зависимости от ситуации натуральные объекты, макеты, космические снимки, карты, схемы, графики.
- словесные методы, такие как речевая инструкция, беседа, описание предмета, явления, объяснение выполнения задания, формулировка вопросов.

Считаю, что следует обязательно обратить внимание при организации обучения и воспитания детей с НОДА на следующие рекомендации:

- 1) разработать индивидуальный маршрут сопровождения ребенка с ДЦП;
- 2) для правильной организации учебного процесса, обеспечения охраны здоровья ребенка с ДЦП получить консультацию у врача-специалиста по определению учебного места в классе, подбору комфортной позы для выполнения письменных и устных работ;
- 3) необходим индивидуальный подбор заданий, желательно, в тестовой форме, позволяющий обучающемуся не давать развернутый речевой ответ (особенно, если у ребёнка проблемы с речью);
- 4) следует увеличить время, отведённое на выполнение заданий (если ребёнок обучается в классе, исходя из практики, не хватает времени на выполнение работы, в сравнении с классом);
- 5) если у обучающегося проблемы со зрением (например, нарушение зрительного анализатора, аномалии рефракции, косоглазие, отсутствие бинокулярного зрения и др.)

лучше задания для работы выдать в распечатанном виде на листе бумаги, нежели вывести на электронную доску;

6) не все обучающиеся могут писать в тетрадях из-за поражений верхних конечностей (спастическая диплегия), поэтому для работы можно использовать компьютер со специальными типами клавиатур, адаптированных к определенным разновидностям ограничений моторных функций, и альтернативными устройствами ввода – педалями, световыми перьями, специальными мышками и сенсорами;

7) письменные работы выполняются в электронной тетради, но если ребёнок горит желанием писать ручкой, рисовать карандашами, надо дать ему такую возможность (рис. 1), несмотря на медленный темп работы;

8) работа с пластилином, глиной для изготовления моделей, тоже будет полезна для развития моторики (например, изготовление модели внутреннего строения Земли из пластилина, модели «Строение растительной клетки»);

9) можно в работе использовать пазлы, желательно крупных размеров (возможность развивать мелкую моторику рук, умение концентрировать внимание);

10) на каждом уроке после 20 минут занятий следует проводить 5-минутную физкультурную паузу, соблюдение ортопедического режима позволяет устранить негативные моменты, способствующие прогрессированию двигательных нарушений, тем самым оказывая положительное влияние на стабилизацию двигательного статуса ребенка.

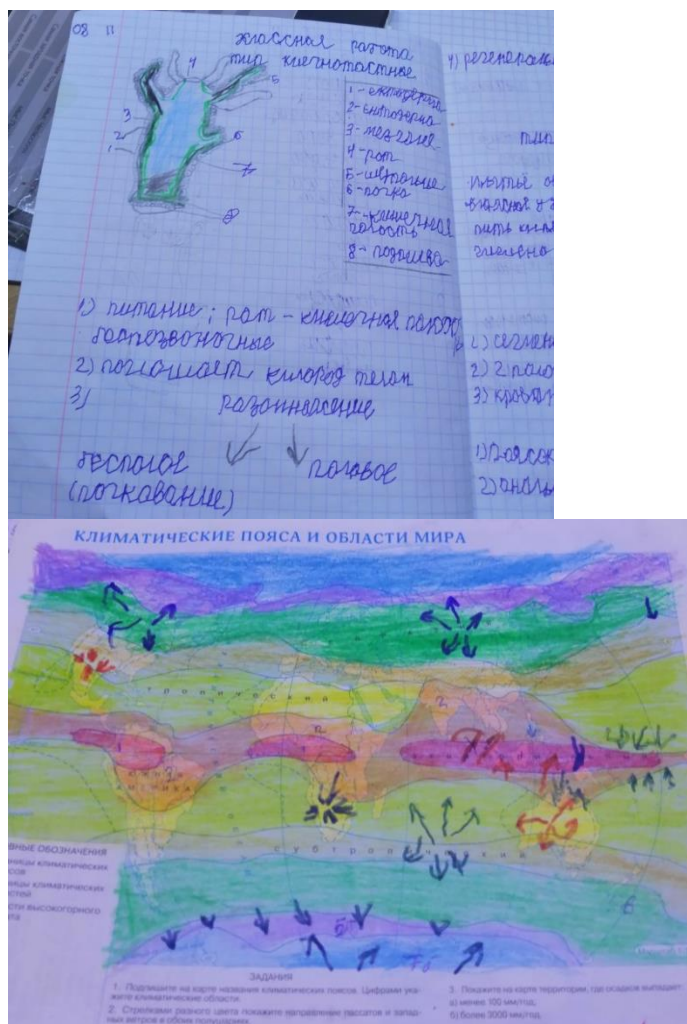


Рисунок 1. – Примеры письменных работ

Важным условием работы является формирование толерантного отношения к ребенку с ДЦП у нормально развивающихся детей и их родителей. Для этого перед

приходом ребенка с двигательными нарушениями в общеобразовательный класс необходима предварительная работа со здоровыми сверстниками. Педагоги и родители должны быть предельно внимательны к ребенку, поощрять его даже за самые небольшие достижения.

Таким образом, нужно относиться к таким детям с бесконечным терпением, с большим оптимизмом, верой и любовью. Нужно помнить, что в зависимости от реакций и поведения взрослых, ребенок будет рассматривать себя или как инвалида, не имеющего шансов занять активное место в жизни, или, наоборот, как человека, вполне способного достичь каких-то успехов.

Список литературы:

1. АООП НОО обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата [Электронный ресурс]: <https://86sch1-sov.edusite.ru/DswMedia/2---aop-obuch-detei-ovz.pdf> (дата обращения: 10.05.2020).
2. Особый ребенок. Знайте и умейте. В помощь специалистам и родителям детей, страдающих ДЦП / Е.Т. Лильин // Детская и подростковая реабилитация. – 2006. - №1. – С. 3-49.
3. Шипицына, Л.М. Детский церебральный паралич / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 272 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ, ИНТЕГРИРОВАННЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ ОБЩЕГО ТИПА, СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ

Котовщикова В.А.,

студент 3-го курса профиля «Дошкольная дефектология»
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

Кулямина Ю.В.,

студент 3-го курса профиля «Дошкольная дефектология»
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

Мастерских К.А.,

студент 3-го курса профиля «Дошкольная дефектология»
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

Равве А.Д.,

студент 3-го курса профиля «Дошкольная дефектология»
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

Аннотация. В статье дается обоснование необходимости формирования у школьников с ограниченными возможностями здоровья социальных представлений о дружбе. Описывается пособие, применяемое для формирования у обучающихся представлений о дружбе. Приводятся примеры заданий и раскрывается актуальность использования метода конкретных ситуаций.

Ключевые слова: образовательная инклюзия, социальные представления, дружба, инклюзивное пространство, школьники с ограниченными возможностями здоровья, кейсовые задания.

FORMATION OF SOCIAL PERCEPTIONS ABOUT FRIENDSHIP AMONG SCHOOLCHILDREN WITH SPECIAL NEEDS INTEGRATED INTO A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Kotovshchikova V.A.,

3rd year student of the profile «Preschool defectology»
FSBEI of HE «Omsk State Pedagogical University»
Omsk

Kulyamina J.V.,

3rd year student of the profile «Preschool defectology»
FSBEI of HE «Omsk State Pedagogical University»
Omsk

Masterskikh K.A.,

3rd year student of the profile «Preschool defectology»
FSBEI of HE «Omsk State Pedagogical University»
Omsk

Ravve A.D.,

3rd year student of the profile «Preschool defectology»
FSBEI of HE «Omsk State Pedagogical University»
Omsk

Annotation. The article demonstrates the feasibility of the necessity of forming social representation about friendship among schoolchildren with special needs. The manual described is applicable for the formation of ideas about friendship for students. Examples of tasks are given and the relevance of using the case method is revealed.

Key words: educational inclusion, social representations, friendship, inclusive environment, schoolchildren with special needs, case method assignments.

Трудности интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общество обусловлены нарушением взаимодействия ребенка с социумом, так называемом «социальным вывихом» [2]. В трудах Л.С. Выготского отмечается, что коррекция такого «вывиха» реализуется посредством освоения детьми с ОВЗ разнообразных общественных ролей, а также их применения в практической деятельности. Аналогичная позиция подтверждается исследованиями Е.А. Стебляк [4]. Ученым актуализируется необходимость проработки разных жизненных ситуаций детьми с ОВЗ, так называемое проживание данных ситуаций, выбор необходимого варианта и его обоснование. Именно такой подход обеспечит, по мнению Е.А. Стебляк, формирование у обучающихся с проблемами в развитии необходимой жизненной компетенции.

По мнению многих ученых (С.В. Алехиной, О.С. Кузьминой, Т.В. Тимохиной, Е.А. Стебляк, Т.Ю. Четвериковой и др.), важнейшим условием успешной социализации школьников с ОВЗ является их включение в группу нормально развивающихся сверстников [1; 3; 5; 6]. Поэтому, особое значение приобретает образовательная инклюзия, обеспечивающая детям с ОВЗ успешную социальную реабилитацию, адаптацию и личностное развитие. Данный процесс возможно организовать посредством обсуждения школьниками с нормативным и нарушенным развитием различных ситуаций, возникающих в реальной жизни. При таком обсуждении акцент следует делать на обосновании обучающимися собственного выбора. Это обеспечивает не только

социальное развитие, но и вырабатывает умение строить программу речевого высказывания в процессе обсуждения.

При выборе области представлений для формирования у детей с ОВЗ в инклюзивном пространстве, наиболее значимой нам показалась сфера дружбы, так как именно установление хороших дружеских отношений помогает ребенку лучше адаптироваться в обществе.

Для формирования социальных представлений о дружбе нами было подготовлено пособие. При создании пособия использовался метод ситуационного анализа (метод кейсов). В набор входят кейсовые задания, разделенные по темам. Основными темами, предлагаемыми для освоения, были выбраны следующие: «Основные качества друга»; «Правила дружбы»; «Хороший и плохой друг»; «Признаки дружелюбия» (различение невербальных знаков доброжелательного и враждебного настроения); «Как избежать ссор с другом» (обучение выходу из ситуации ссоры с другом); «Знакомый, приятель, товарищ, друг».

Первоочередными к изучению были выбраны качества истинного друга, так как именно выработка этих качеств у всех школьников, их присвоение, позволит детям лучше понимать, кто такой друг, и как им самим стать настоящими друзьями. В свою очередь, к основным качествам друга мы отнесли: заботливость, щедрость, порядочность и вежливость, умение поддержать и помочь.

Помимо разделения по темам, задания ранжируются по сложности. Всего в пособии представлены задания трех уровней сложности: низкого, среднего и высокого. На каждом последующем уровне усложняется форма задания и сами ситуации. От определенного уровня также зависит и выбор соответствующих тем.

Таблица 1

Распределение тем по уровням сложности

Уровень Тема	«Низкий»	«Средний»	«Высокий»
«Основные качества друга»	+	+	+
«Правила дружбы»	+	+	+
«Хороший и плохой друг»	+	+	+
«Признаки дружелюбия»			+
«Как избежать ссор с другом»			+
«Знакомый, приятель, товарищ, друг»		+	+

В представленной таблице обозначено соотношение тем и уровней сложности кейсовых заданий.

В ходе работы на занятии ребенку даются карточки с изображениями конкретных ситуаций, соотносящихся с его жизненным опытом, что способствует повышению познавательного интереса и лучшему усвоению учебного материала. Ребенку необходимо прочитать (прослушать) сюжет ситуации, посмотреть на картинку и выбрать (самому назвать) правильный ответ. В случае затруднений педагог оказывает школьнику помощь,

более детально объясняет сюжет ситуации, а также поочередно вместе с ребенком подбирает (составляет) правильный вариант ответа.

К разработанному пособию специально были подготовлены рисунки, являющиеся визуальным подкреплением и способствующие осознанному восприятию предложенной ситуации. Приведем пример и конкретные кейсовые задания.



Рисунок 1. – Примеры сюжетов картинок

Рассмотрим конкретные ситуации, предлагаемые для анализа, вопросы, а также правильные ответы к ним: «Идет дождь, у одной девочки есть зонт, у другой – нет. Как следует поступить подруге? (– Поделиться зонтом, предложить идти под одним зонтом вдвоем)»; «У мальчика лопнул воздушный шар, у его друга в руках два целых. Как должен поступить друг? (– Поделиться шариком)»; «Мальчик и девочка стоят у киоска с мороженым. У девочки в руках мороженое и бумажная купюра. У мальчика нет мороженого, потому что он забыл деньги. Что может сделать девочка в данной ситуации? (– Помочь другу купить мороженое)».

Таким образом, формирование социальных представлений о дружбе в инклюзивном пространстве способствует более успешной интеграции детей с ОВЗ в общество. Использование данного пособия при формировании представлений помогает лучше систематизировать информацию, и за счет использования актуальных для детей ситуаций, повысить их познавательный интерес. Пособие является полезным и при работе с нормально развивающимися детьми, ввиду освоения ими способов взаимодействия со сверстниками с ОВЗ, а также формирования культуры толерантности.

Список литературы:

1. Алехина, С.В. Актуальные вопросы развития инклюзивного образования в России / С.В. Алехина // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. Под научной редакцией Ю.В. Богинской. – Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2017. – С. 11-16.
2. Выготский, Л.С. Основы дефектологии: учебник для вузов. Специальная литература / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 656 с.
3. Кузьмина, О.С. Технологии организации и сопровождения инклюзивных практик // Инклюзивное образование: теория и практика: материалы науч. конф. / О.С. Кузьмина. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2019. – С. 252-257.
4. Стебляк, Е.А. Когнитивно-дискурсивные аспекты формирования социальных представлений умственно отсталых подростков / Е.А. Стебляк // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире сборник статей по итогам III Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 33-40.
5. Стебляк, Е.А. Педагогическое регулирование включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в среду социальных медиа / Е.А. Стебляк // Инклюзивное образование: теория и практика Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции

«Инклюзивное образование: теория и практика». Ответственные редакторы О.С. Мишина, Г.А. Романова, Т.В. Тимохина, О.С. Кузьмина, Т.Ю. Четверикова. – 2019. – С. 212-219.

6. Тимохина Т.В., Рузакова Ю.А. Условия успешной социализации ребенка-инвалида // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв.ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017, с. 358-365

7. Четверикова, Т.Ю. Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования / Т.Ю. Четверикова // Концепт. – 2016. – №58. – С. 1-6.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Лукасишина Т.Н.,

директор МОУ «Рыбницкая средняя общеобразовательная школа-интернат»

Рыбница

E-mail: ruvasileva97@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыты понятие и обоснование необходимости инклюзивного образования. Представлен опыт организации инклюзивного образования в условиях муниципального образовательного учреждения «Рыбницкая средняя общеобразовательная школа-интернат».

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическая поддержка.

INCLUSIVE EDUCATION IN A COMPREHENSIVE BOARDING SCHOOL

Lucasishina T.N.,

director MEI «Rybnitsa secondary boarding school»

Rybnitsa

E-mail: ruvasileva97@yandex.ru

Annotation. The article discloses the concept and rationale for the need for inclusive education. The experience of organizing inclusive education in the conditions of the municipal educational institution “Rybnitsa secondary boarding school” is presented.

Key words: inclusive education, children with disabilities, psychological and pedagogical support.

Инклюзивное образование в научной литературе трактуется следующим образом: «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» [1, с. 12].

«Инклюзивное образование – совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений» [3, с.115].

Особенность осуществления инклюзивного образования в следующем:

- обязательства по правам детей, которые должны рассматриваться соразмерно правам человека;

- анализ истинных интересов каждого ребенка, определяет индивидуальные подходы и направления работы.

Инклюзия в образовании направлена на стимулирование равноправия обучающихся в плане участия во всех делах коллектива, социализации и самореализации. Важным аспектом в данном вопросе является развитие у всех людей способностей, необходимых для общения и взаимодействия, что предполагает многоплановый подход в организации интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья совместно со здоровыми детьми.

Общеобразовательная школа, принявшая ребенка с ОВЗ, решает проблемы не только организационного, но и социального характера:

- повышение квалификации специалистов, владеющих профессиональными навыками работы с детьми с особенностями развития;

- работа с родителями, просвещение родителей об особенностях воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья;

- преодоление негативного общественного мнения по вопросам совместного обучения детей.

Решение этих проблем возможно только при условии взаимодействия всех взрослых участников образовательного процесса, работающих с ребенком с особыми образовательными потребностями.

Муниципальное образовательное учреждение «Рыбницкая средняя общеобразовательная школа-интернат» реализует программы начального, основного общего, среднего (полного) общего образования, а также специального коррекционного образования VIII вида для детей с нарушением интеллекта. Школа динамично сочетает как дневную (очную), так и вечернюю (заочную) и экстернатную формы обучения, что позволяет учащимся в зависимости от потребностей окончить школу и получить желаемое образование.

Так из 155 учащихся, обучающихся в школе, 34 ребенка с нарушением интеллекта (обучаются в 5-9 специальных коррекционных классах VIII вида), 21 ученик с диагнозом ЗПР, 2 ребенка с диагнозом ДЦП, которые посещают общеобразовательные классы.

Основной контингент школы – это учащиеся из многодетных, малоимущих, семей социального риска. В школе обучаются как ребята, проживающие в сельской, так и в городской местности.

При школе организована работа Центра социальной и психолого-педагогической поддержки детей из семей социального риска. Цель организации «Центра» – предупреждение безнадзорности, профилактика правонарушений среди детей и

подростков, своевременное оказание педагогической и психологической помощи детям из семей социального риска, а также их дальнейшего устройства в образовательные учреждения соответствующего вида и типа.

Все дети равноправны, они способны чувствовать, переживать, у них есть потребность в общении, стремление к обучению и дальнейшему определению в жизни, социализации в обществе. Школа призвана помочь учащимся получить необходимое образование, воспитание и стать ступенькой к самореализации, профессиональному самоопределению. Для того, чтобы организовать необходимое взаимодействие в ученической среде, учителя должны обладать умением соотносить образовательные задачи и задачи социальной адаптации, проводить индивидуальную и групповую коррекционно-развивающую работу с детьми с ОВЗ.

Именно поэтому педагоги Муниципального образовательного учреждения «Рыбницкая средняя общеобразовательная школа-интернат» систематически проходят курсы повышения квалификации как в направлении специального коррекционного, так и основного общего образования.

Они организуют и проводят циклы семинаров, педагогические советы, круглые столы, индивидуальные консультации с коллегами, посещают открытые уроки, тесно взаимодействуют со специальными коррекционными образовательными учреждениями, обмениваются опытом работы.

Особая роль отводится таким специалистам как педагог-дефектолог, педагог-логопед, педагог-психолог, социальный педагог. Дифференцированный и индивидуальный подход к каждому ребенку, создание благоприятных условий обучения, учитывающих индивидуальные типологические и специфические особенности детей, помогают детям лучше усваивать программный материал, находить взаимопонимание с окружающими их людьми (сверстниками, педагогами, родителями).

Исходя из направлений коррекционной работы, в школе-интернате работает ПМПК (психолого-медико-педагогический консилиум). В рамках работы ПМПК проводится диагностирование, коррекции развития детей с диагнозом олигофрения и ЗПР. Своевременное оформление документов на городскую ПМПК (психолого-медико-педагогическую комиссию), что позволяет выявить и четко определить уровень развития ребенка. С данной категорией учащихся психологом, дефектологом, логопедом проводятся, согласно плану, диагностические, коррекционные и развивающие занятия.

С момента поступления в школу и до ее окончания ведется системное наблюдение, комплексное изучение развития каждого ребенка, осуществляется коррекция его эмоционально-личностной и интеллектуальной сфер. Полученные результаты отражаются в «Дневнике личностного развития», в медицинских картах, в журналах наблюдений социального педагога и психолога в протоколах школьного ПМПК.

Основой эффективной работы является не только знание психических особенностей, но и понимание причин, обуславливающих успехи и неудачи обучения и воспитания каждого ребенка, поиск адекватных способов и приемов педагогического воздействия, организация индивидуального образовательного маршрута.

В школе-интернате осуществляется работа по коррекции речи, ежедневная оздоровительная, коррекционно-воспитательная работа, которая проводится с учетом структуры дефекта и индивидуальных особенностей детей.

Школа оснащена компьютерным оборудованием, что позволяет организовать успешное онлайн взаимодействие членов педагогического сообщества – педагоги имеют возможность задать вопросы и консультироваться по любым вопросам организации обучения детей с ОВЗ с методистами, специалистами. Консультативную помощь и сопровождение получают также семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, и сами дети.

Пропедевтика, анализ поведенческих проявлений и интеллектуального развития, своевременная коррекция психических и умственных процессов детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет максимально их адаптировать в школьной среде.

Медицинское обеспечение в МОУ «Рыбницкая средняя общеобразовательная школа-интернат» осуществляют штатные медицинские работники, которые проводят медикаментозное и физиотерапевтическое лечение, закаливание, лечебную физкультуру, профилактику вирусных заболеваний фиточаем, проводят регулярные профилактические осмотры врачом-терапевтом и другими специалистами.

Школа-интернат – это школа круглосуточного пребывания воспитанников, где дети не только учатся, но и проживают, проводят свободное время. «Создание безопасной и доброжелательной школьной среды – неотъемлемое условие для обеспечения успеха инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями, их учебных и социальных достижений» [1, 164].

Большое внимание в учреждении уделяется воспитательной работе, в ходе которой реализуются такие направления как: духовно-нравственное, патриотическое, спортивно-оздоровительное, трудовое и культурно-массовое.

Учащиеся с диагнозом ДЦП, нарушением интеллекта, совместно с ребятами из общеобразовательных классов принимают активное участие в коллективных делах, спортивных мероприятиях, посещении выставок, проведении экскурсий, в концертах и праздниках.

Педагоги реализуют эстетическое, экологическое, правовое, нравственное, семейное воспитание. На уроках и во внеурочное время учащиеся знакомятся с событиями сегодняшнего дня, правилами поведения на улице, в учреждении, в общественных местах, учатся бережно относиться к своему здоровью, природе, любить свой дом, город. Ребята учатся сопереживать ближнему, помогать, сотрудничать. Умение проявлять заботу, внимание, благодарность позволяет им проявлять друг к другу чувство привязанности, желание оказать помощь.

Немаловажную роль в воспитательном процессе играют встречи с интересными людьми.

Большое значение в нашей школе придается спортивной и оздоровительной работе. Школа работает над реализацией программы «Здоровье» для формирования у воспитанников потребности в здоровом образе жизни, в рациональном использовании своего времени, систематических занятиях физкультурой, соблюдении правил гигиены. Поэтому, слаженная система учебно-воспитательной работы, позволяет успешно реализовывать инклюзивное образование в рамках общеобразовательной школы. Стали традиционными такие мероприятия как: «Мисс золотая осень», «Мистер – Мэн», «День здоровья», праздник «Масленица», «День матери» и другие. Ребята вовлечены в краеведческую работу, поисковую и исследовательскую деятельность. Ведется работа школьного волонтерского отряда «Незабудка».

Дополнительное образование школы представлено следующими внеурочными занятиями: секции «Общая физическая подготовка», «Ритмика»; коррекционные занятия: «Коррекция психики», логопедические занятия; кружки «Художественное слово», «Компьютер – мой друг», «Активисты школьного музея», «Вышивка лентами» и другие.

При школе работают филиалы музыкальной и художественной школ. Учащиеся школы с увлечением посещают кружки и секции. Данные занятия позволяют ребятам применить полученные знания и умения в практической деятельности. Например, посещая кружок «Вышивка лентами», учащиеся научились не только вышивать, но и украшать одежду, пришивать пуговицы, шить не только вручную, но и с использованием швейной машинки. Успехи учащихся, охваченных дополнительным образованием, отмечены грамотами и призами как муниципального, так и республиканского уровня.

В школе организована работа органов ученического самоуправления, детская организация «Дом». Основными направлениями деятельности являются: повышение успеваемости и посещаемости (департамент учебы и дисциплины), озеленение территории школы, уход за школьными клумбами, участие в фотоконкурсах экологической направленности, например, «Соседи по планете» (департамент экологии), участие в

конкурсе юных чтецов «Живое слово», участие в VI международном фестивале-конкурсе детского творчества «Золотая лира 2019», городском фестивале «Песни пою Приднестровью», проведение праздников (департамент культуры), участие в первенстве школы по волейболу, пионерболу, Дни здоровья (департамент здоровья и спорта), участие в уборке территории школы, парковой зоны, в конкурсах «Самая уютная группа» (департамент труда и отдыха).

В целях профилактики и предупреждения правонарушений, негативного поведения, своевременного реагирования на нарушения дисциплины, организована работа совета профилактики школы. Систематическое проведение бесед, при участии представителей правоохранительных органов, обеспечивает реализацию правового воспитания и развития правовой культуры школьников.

Инклюзия в воспитательном и образовательном процессе способствует развитию внутреннего потенциала воспитанников, содействует формированию ключевых компетенций школьников на основе включения их в разнообразную, общественно значимую и личностно привлекательную деятельность, формирует содержательное общение и межличностные отношения в разновозрастном коллективе, реализует возможность развития творческих способностей.

Представленная система работы школы-интерната способствует не только организации нравственно-воспитывающей среды в микросоциуме, реализации инклюзивного образования в рамках общеобразовательной школы-интерната, но и объединяет всех специалистов способствующих согласованности действий школы и родителей в воспитании детей, создании условий, способствующих личностному развитию ребенка, реализации его стремлений и потребностей.

Список литературы:

1. Инклюзивное образование: Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей / Галина Булат, Светлана Курилов, Николае Букун [и др.]. – Кишинев, 2016. – 195 с.
2. Лихоедова, Л.Н. Теория и практика инклюзивного образования: учебное пособие для группы специальностей «Образование» / Л.Н. Лиходедова. – Костанай: КГПИ, 2017. – 165 с.
3. Староверова, М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие / М.С. Староверова, Е.В. Ковалев, А.В. Захарова, Е.И. Рыжикова, Е.В. Чабановская, Е.В. Кулакова, М.М. Любимова, Г.М. Комлева, Л.Н. Гладилина, Е.Б. Борисова, Е.В. Ананьева, Л.В. Кузнецова. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 167 с.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Марнова П.Г.,

студентка 5 курса педагогического факультета
ГБОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Калинина И.Г.,

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики
начального и дошкольного образования

ГБОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: irina.fio@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты специфические особенности формирования универсальных учебных действий в условиях инклюзивного класса начальной школы. На основе анализа исследований проанализирован базис формирования и развития понятия «Универсальные учебные действия». Охарактеризована способность к обучению как основа формирования универсальных учебных действий является.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, инклюзия, инклюзивное образование, образовательная организация, младший школьный возраст.

THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN AN INCLUSIVE PRIMARY SCHOOL

Marnova P.G.,
5-year student of the Faculty of Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»
Orehovo-Zuevo
E-mail: timohina.tv@mail.ru

Kalinina I.G.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department
of Pedagogy of Primary and Preschool Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»
Orehovo-Zuevo
E-mail: irina.fio@mail.ru

Annotation. The article reveals the specific features of the formation of universal educational actions in an inclusive primary school class. Based on the analysis of studies, the basis of the formation and development of the concept of "universal educational activities" is analyzed. The ability to learn is described as the basis for the formation of universal learning actions is.

Key words: universal educational activities, inclusion, inclusive education, educational organization, primary school age.

Инклюзивное образование в современной России – сложный процесс, который нуждается в дальнейшем развитии как на правовом, научном, так и на прикладном уровне. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) требует тщательного развития коммуникативной и когнитивной среды, которая направлена на развитие, общение и взаимодействие с детьми с ограниченными возможностями.

Базисом для формирования и развития понятия «Универсальные учебные действия» (УУД) послужил деятельностный подход, научные принципы и положения школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова. Деятельностный подход раскрывает во всей полноте ведущие условия и механизмы (психологические) усвоения знаний.

Описываемый подход дает наиболее полное представление о формировании образа и картины мира в процессе обучения. Авторы подхода наиболее четко и структурировано очертили общую структуру учебной деятельности учащихся.

Развитие личности в системе образования обеспечивается в основном за счет формирования УУД, которые являются инвариантной основой процесса обучения и воспитания. Кроме того, возникает проблема сохранения единства образовательного пространства, обеспечения непрерывности образования и обеспечения успешной социализации учащихся в будущем. Особенно, когда речь идет о формировании УУД учащимися с ЗПР.

Для детей с данной нозологией характерны следующие характеристики: у большинства учеников имеется дефицит памяти, и эти недостатки относятся ко всем типам запоминания и применяются к запоминанию визуального и словесного материала. Значительная задержка и оригинальность проявляются в развитии их умственной деятельности, у учащихся в сравнении, обобщении. Обобщение результатов теоретико-методологических и практических исследований позволяет нам утверждать, что инновации в образовательной среде охватывают различные аспекты педагогической деятельности, включая инклюзивное образование.

Вопрос обучения и развития общеобразовательных навыков не является строго дидактическим или методологическим. Он имеет социально-педагогический характер, поскольку от его решения в стенах образовательного учреждения зависит не только осознание и сила знаний, но и развитие и воспитание личности учащегося.

Таким образом, ФГОС предполагает, что традиционный процесс обучения не дает необходимых результатов для адаптации субъекта в современном мире. Обучение по традиционной системе формирует человека, способного воспроизводить полученные знания, но не применять их в реальной жизни. Применение универсального учебного действия к получению знаний предполагает взаимодействие не только с системой получаемой информации, но и с социальной группой. Образовательной целью становится не просто формирование умения учиться в рамках получаемых знаний и метапредметных результатов, но умение учиться, взаимодействовать в коллективе, социуме, и с миром в целом.

Так как в инклюзивной практике учатся так же и ребята с ОВЗ и дети с развитием в пределах нормы, целесообразно учитывать возрастные особенности в отношении обеих групп. Младшие школьники редко правильно могут сформулировать свои мысли, эмоции, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта со взрослыми и сверстниками. В этот период дети дошкольного возраста и младшего школьного возраста весьма благосклонен для освоения учебными универсальными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Учащиеся младшего школьного возраста осваивают навык удовлетворения духовных и физических потребностей, так чтобы это было оптимально и для него самого и для общества. Трудности в интериоризации новых правил коммуникации и социальных норм, как правило, приводят к неадекватным ограничениям себя самого, формируют утрированный самоконтроль.

Основой формирования универсальных учебных действий является «способность к обучению», которая включает в себя полное развитие всех элементов образовательной деятельности (познавательные и учебные мотивы; учебная цель; учебное задание; образовательная деятельность и операции) и выступает в качестве важного фактора повышения эффективности обучения учащихся предметным знаниям, навыкам и построение компетенций.

Создание универсальных учебных действий способствует персонализации обучения, ориентируясь на учебный процесс на каждом этапе для достижения конкретных, ранее запланированных результатов. В образовательной практике наблюдается переход от преподавания в качестве преподавателя, представляющего систему знаний к активным учащимся, для активного решения проблем с целью разработки конкретных решений; от разработки отдельных учебных предметов до междисциплинарного (межличностного) исследования сложных жизненных ситуаций; за сотрудничество учеников и преподавателей при совершенствовании знаний, за активное участие последних в выборе содержания и методов обучения.

Таким образом, формирование универсальных учебных действий в учебном процессе начальной школы будет более эффективным в случае исполнения следующих педагогических условий: концентрация внимания младших школьников на изучаемом материале; инициатива учащихся начальной школы «учиться больше»; положительный эмоциональный опыт младших школьников.

Список литературы:

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская; под ред. А.Г. Асмолова. – М., 2011. – 159 с.
2. Калинина, И.Г. Специфика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивных групп / И.Г. Калинина, Н.М. Толкова, Т.В. Тимохина // Перспективы науки и образования. – 2019. - №4. – С. 351-360.
3. Шмидт, Е.В. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе / Е.В. Шмидт // Молодой ученый. – 2016. - №13.3. – С. 129-131.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОНР СРЕДСТВАМИ ЭЛЕМЕНТОВ МУЗЫКОТЕРАПИИ

Мельник Е.В.,

студентка 3 курса факультета педагогики и психологии
Приднестровский государственный университет
им. Т.Г. Шевченко
г. Тирасполь

E-mail:elenka.elena.99@mail.ru

Могилевская В.Ю.,

старший преподаватель кафедры психологии
Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко
г. Тирасполь

E-mail:victoriya14025@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития речи средствами элементов музыкотерапии. Анализируются феномены общего недоразвития речи и музыкотерапии. Приводится описание коррекционной программы по развитию речи у детей с общим недоразвитием речи средствами музыкотерапии, которая показала свою эффективность.

Ключевые слова: инклюзивное образование, общее недоразвитие речи, музыкотерапия, элементы музыкотерапии, фонетический слух, активный словарь, дошкольники.

SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH ONR BY MEANS

OF ELEMENTS OF MUSIC THERAPY

Melnik E.V.,

3rd year student faculty of pedagogy and psychology
Transnistrian State University T.G. Shevchenko,
Tiraspol

E-mail: elenka.elena.99@mail.ru

Mogilevskaya V.Y.,

Senior Lecturer, Department of Psychology
Transnistrian State University T.G. Shevchenko,
Tiraspol

E-mail: victoriya14025@mail.ru

Annotation. The article is devoted to the problem of speech development by means of elements of music therapy. The phenomena of General underdevelopment of speech and music therapy are analyzed. The article describes a correctional program for speech development in children with General speech underdevelopment by means of music therapy, which has shown its effectiveness.

Key words: inclusive education, general speech underdevelopment, music therapy, elements of music therapy, phonetic hearing, active vocabulary, preschoolers.

Настоящая статья является одной из серии публикаций работы, целью которой было развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи посредством элементов музыкотерапии и описывает разработанную и показавшую эффективность коррекционно-развивающую программу развития речи средствами элементов музыкотерапии. Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в материалах международной конференции «Студенческая наука Подмоскovie» в мае 2019 г., а итоги контрольного этапа с описанием математико-статистического подтверждения эффективности программы опубликованы в материалах международной конференции «Инклюзивное образование: теория и практика» в июне 2019 года [1,2].

Содержательно, предлагаемая программа по развитию речи детей с общим недоразвитием речи средствами элементов музыкотерапии предполагает ежедневное проведение занятий в течение двух недель. Каждое занятие представляет собой комплекс коррекционно-развивающих упражнений с элементами музыкотерапии: пение, потешки, попевки, двигательное расслабление и слияние с ритмом музыки, музыкальные рассказы. Коррекционно-развивающая работа осуществлялась в феврале 2019 года на базе ГОУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат I-II, V-видов. Ниже приведем описание разработанной коррекционно-развивающей программы «Музыка речи».

Целью занятий является развитие активного словаря и фонетико-фонематической стороны речи. Продолжительность каждого занятия – 30 минут.

Занятие №1 «Русско-народное приветствие». Коррекционно-развивающие задачи: развитие активного словаря и фонетико-фонематических сторон речи. Упражнения: игры-потешки, пение звуков, распевки.

Занятие №2 «Музыкально-пальчиковые игры, пение звуков, звучащие жесты». Коррекционно-развивающие задачи: развитие фонематической стороны речи, моторики, посредством пения и упражнений. Упражнения: «Колечко», «Кулак»- ребро-ладонь» (выполняются под медленную и бодрую маршевую музыку, сидя).

Занятие №3 «Играем на детских музыкальных инструментах». Коррекционно-развивающие задачи: развитие активного словаря и фонематического слуха, активности внимания, чувства формы, скорости реакции и памяти. Упражнения: «Танец маленьких утят», «Фея серебра».

Занятие №4 «Речевое музицирование (ритмическая декламация стихов, потешек, прозаического текста, вокализация ритма). Коррекционно-развивающие задачи: развитие способности к звуковому анализу и синтезу. Упражнения: «Матрешка и петрушка», «Дождь», «Листопад».

Занятие №5 «Логоритмика и ритмотерапия. Коррекционно-развивающие задачи: расширение словарного запаса, снятие нервно-психического напряжения. Упражнения: «Угадай, что звучит?», «На каком инструменте играю?», «Двигайся, как подсказет музыка».

Занятие №6 «Поем вместе и повторяем. Коррекционно-развивающие задачи: расширение активного словаря, развитие фонематического анализа и синтеза, коррекция крупной моторики. Упражнения: «Чистим зубки язычком», «Лошадка», «Чупа-чупс», «В траве сидел кузнечик», «Паровозик».

Занятие №7 «Речевое музицирование, музыкально-дидактические игры». Коррекционно-развивающие задачи: закрепление речевой способности использовать активный словарь и развитие фонематической стороны речи. Упражнения: «Пропой, как я», «В лесу», «Кукушка».

Занятие №8 «Прослушивание классических музыкальных произведений». Коррекционно-развивающие задачи: развитие фонетического слуха, преобразование отрицательных эмоций в положительные. Упражнения: прослушивание и речевой анализ произведений «Времена года» А.Л. Вивальди и «Симфония №40» В.А. Моцарта.

Занятие №9 «Рисование под музыку с повторением песен. Коррекционно-развивающие задачи: выражение своих чувств от услышанного в изобразительном искусстве, расширение активного словаря. Упражнения: «Виноватая тучка», «Жу-жу-жу».

Занятие №10 «Играем на музыкальных инструментах вместе. Коррекционно-развивающие задачи: развитие активного словаря и фонематического слуха, активности внимания, чувства формы, скорости реакции и памяти. Упражнения: «Танец маленьких утят», «Фея серебра» и др.

Занятие №11 «Музыкально-логопедические песенки рифмовки – короткие стихи». Коррекционно-развивающие задачи: обогащение активного словаря речи и развитие фонематического слуха. Упражнения: «Жил, поживал самовар», «Музыкальная голосилка».

Занятие №12 «Прослушивание детских музыкальных произведений с музыкальным анализом. Коррекционно-развивающие задачи: преобразование отрицательных эмоций в положительные, развитие фонематического анализа и синтеза. Упражнения: «Антошка», «Два веселых гуся», «Чунга-чанга».

Занятие №13 «Игровое музыкальное творчество». Коррекционно-развивающие задачи: развитие речевого творчества и фонетической стороны речи. Упражнения: «Найди середину», «Где хвостик?», «Найди себе пару».

Занятие №14 «Ритмотерапия и логоритмика». Коррекционно-развивающие задачи: развитие фонетико-фонематического слуха и речевой моторики. Упражнения: «Ветер дует громко в уши», «Вышли мыши как-то раз».

Разработанная нами программа по развитию речи детей с общим недоразвитием речи средствами элементов музыкотерапии показала свою эффективность. Так, коэффициент Вилкоксона, выражающий значимость изменений уровня развития фонетико-фонематической стороны речи и уровня развития активного словаря в экспериментальной группе (n=13) при $p \leq 0.01$ находятся в зоне значимости, что свидетельствует об эффективности предложенной нами коррекционно-развивающей программы развития речи средствами элементов музыкотерапии [2].

Предложенная программа развития речи средствами элементов музыкотерапии «Музыка речи» будет интересна будущим специалистам в области дефектологии и коррекционного образования, также может пополнить методическую копилку педагогов, психологов и логопедов дошкольных коррекционных учреждений, осуществляющих

профессиональную деятельность в области развития речи детей с ее общим недоразвитием.

Список литературы:

1. Мельник, Е.В. Элементы музыкотерапии как средство развития речи детей с общим недоразвитием речи / Е.В. Мельник, В.Ю. Могилевская // Студенческая наука Подмоскovie: Материалы Международной научной конференции молодых ученых. 2019. С. 173-176.
2. Мельник, Е.В. Развитие речи детей с общим недоразвитием речи средствами элементов музыкотерапии / Е.В. Мельник, В.Ю. Могилевская // Инклюзивное образование: теория и практика. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика». – Орехово-Зуево: Издательство ГГТУ, 2019. – С. 91-96.

**ГРУППОВЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Милованова Ю.И.,

студентка 5 курса педагогического факультета

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: berseneva.mariya@mail.ru

Тимохина Т.В.,

доктор педагогических наук, профессор кафедры

теории и методики начального и дошкольного образования

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты различные аспекты применения педагогов групповых видов деятельности. Приведен опыт работы в инклюзивном классе начальной школы. Сделан вывод о необходимости использования различных видов деятельности в инклюзивном классе начальной школы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, групповые виды деятельности, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, начальная школа.

GROUP ACTIVITIES IN AN INCLUSIVE PRIMARY SCHOOL

Milovanova J.I.,
5-year student of the Faculty of Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»
Orehovo-Zuevo
E-mail: berseneva.mariya@mail.ru

Timokhina T.V.,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Theory and Methods of Primary and Preschool Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»
Orehovo-Zuevo
E-mail: timohina.tv@mail.ru

Annotation. The article reveals various aspects of the use of teachers of group activities. Experience in an inclusive primary school class is given. It is concluded that it is necessary to use various types of activities in an inclusive primary school class.

Key words: inclusive education, group activities, children with disabilities, children with disabilities, primary school.

Актуальность изучения вопросов, связанных с использованием в педагогическом процесс коллективных видов деятельности, не вызывает сомнений. Эффективность их применения в различных направлениях работы учителя начальных классов доказывают многочисленные научные работы. Внедрение коллективных видов деятельности на уроках помогает ученикам не только внимательно и с большим интересом изучать предметы, но и дает навыки получения практических знаний. Именно в этом видится основа воспитания самосознания и нравственности как составляющих компетентной личности.

Развивая идеи взаимного обучения, высказанные И. Песталотти и Я.А. Коменским, авторы А. Белл и Дж. Ланкастер предложили систему взаимного обучения, которая получила название по фамилиям своих основателей - пастора-педагога А. Белла и учителя Дж. Ланкастера. Развивая идеи Я.А. Коменского.

Именно коллективная деятельность в рамках процесса обучения в инклюзивном классе начальной школы вооружают учащихся не только знаниями, но и жизненными компетенциями. Использование коллективных видов учебной деятельности является важным фактором улучшения и одновременно показателем эффективности и результативности процесса обучения, поскольку она стимулирует развитие самостоятельности молодого человека, творческий подход к овладению знаниями, побуждает к самообразованию, к достижению высоких результатов в учебе.

Общие формы организации процесса обучения составляют его материальную основу, а их применение дает множество конкретных, или специальных, форм организации учебной работы: урок, лекция, семинар.

Полагая, что процесс обучения – это есть процесс общения, в ходе которого происходит воспроизведение, передача и усвоение знаний наиболее эффективной организационной формой учебных занятий является коллективная. Именно при данной форме все обучают каждого и каждый всех, т. е. происходит процесс взаимообучения. Формы обучения, которые выделяет Дьяченко, у Новикова представлены как самостоятельная учебная деятельность учащихся, осуществляемая без непосредственного участия педагога. Даная форма подчеркивает свою эффективность именно в работе в инклюзивном классе, где присутствующие дети с ОВЗ и инвалидностью требуют особого подхода.

Определяя наивысшей формой учения – самостоятельную работу, можно констатировать, что по формам организации самостоятельная работа может быть фронтальной, где учащиеся выполняют одно и то же задание; групповой – для выполнения учебных заданий обучающиеся разбиваются на группы; парной;

индивидуальной. Очевидно, что в педагогике представлен богатый арсенал разнообразных форм организации процесса обучения. Коллективная форма обучения представлена, как самостоятельная работа учащихся.

Определяя место коллективного способа обучения в процессе эволюции форм организации обучения, необходимо отметить, существует несколько форм организации обучения, а именно: индивидуальная, парная, групповая и коллективная. Каждая из этих форм представляет собой определенные исторические стадии развития учебно-воспитательного процесса. Коллективный способ обучения, предполагает содержание индивидуальной, парной и групповой форм обучения, при этом коллективная форма становится движущей и системообразующей, ядром учебно-воспитательного процесса.

Многолетняя практическая деятельность в инклюзивном классе позволила выделить основные аспекты эффективной деятельности педагога по организации группы. Основной учебной единицей являлся ученик, который изучал материал и выполнял задания, также была бригада (группа, коллектив). Руководил бригадой бригадир из числа самих лучших учеников. Работа в коллективах (бригадах) организовывалась по различным вариантам. Например, все группы (бригады) получали разные задачи, а затем результаты работы всех групп сравнивались. Или группы изучали одинаковый материал, а вопрос был разным для каждой группы. В этом случае коллективное обсуждение происходило довольно бойко, так как каждая группа имела новый для себя материал. Затем полученные группами результаты сравнивались.

Интересно в практическом использовании методика взаимотренажа, которая предназначена для организации процессов повторения, закрепления, тренировки. Методика взаимообмена заданиями, предназначена для обучения решению стандартных, типовых задач.

Успешно используется в групповой работе инклюзивного класса методика доводящих карточек. Доводящие карточки – это набор таких вопросов и заданий, которые доводят ученика до понимания темы, т.е. ученик, отвечая на вопросы и выполняя задания, приходит к правильному пониманию своей темы. иначе, «доводящая карточка» организует процесс понимания и в каком-то смысле управляет мышлением ученика.

Таким образом, использование групповых видов деятельности в инклюзивном классе имеет большую перспективу по развитию эффективности педагогической деятельности. Несмотря на указанные положительные характеристики коллективной (групповой) учебной деятельности, абсолютизировать ее, подменять ею индивидуальную или фронтальную работу было бы большой ошибкой.

Список литературы:

1. Ефимова, Е.П. Личность педагога как фактор успешности воспитательного процесса / Е.П. Ефимова, Т.В. Тимохина // Калабалинские чтения, посвященные 80-летию со дня рождения А.С. Калабалына: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 2 октября 2019 года. / под общей редакцией Л.В. Мардахаева, В.В. Зарецкого, А.М. Егорычева – М.: Профилактика зависимостей, 2019. - № 4. – С. 69-72.
2. Тимохина, Т.В. Актуализация проблемы инклюзивного образования в современном обществе / Т.В. Тимохина, А.И. Уман // Образование и общество. – 2013. – №5(82). – С. 48-52.

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

Митина Маргарита Сергеевна,
студентка 4 курса педагогического факультета
ГОУ ВО МО «ГСГУ», направление подготовки «Педагогическое
образование»,
профили «Дошкольное образование. Начальное образование»

Романова Галина Александровна,
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-
технологический университет», г. Орехово-Зуево
E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Аннотация. В статье рассмотрены ресурсы технологии сказкотерапии в развитии коммуникативной компетентности младших школьников. Особое внимание уделено возможностям данной технологии в организации эффективного взаимодействия обучающихся в условиях инклюзивного образования. Показаны проблемы, наиболее часто встречающиеся при взаимодействии младших школьников, и пути их решения с помощью сказкотерапии.

Ключевые слова: инклюзивное образование; младшие школьники; сказкотерапия; дети с особыми образовательными потребностями; коммуникативная деятельность.

THE THERAPY AS A MEANS DEVELOPING COMMUNICATION IN AN INCLUSIVE CLASSROOM

Mitina Margarita Sergeevna,
4th year student of the Faculty of Education
GOU VO MO "GSGU", the direction of training "Pedagogical
education",
profiles "Preschool education. Primary education"
Romanova Galina Aleksandrovna,
candidate of Pedagogical Sciences,
associate Professor of pedagogy
«State humanitarian- technological University»,
Orekhovo-Zuyevo
E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Annotation. The article considers the resources of fairy-tale therapy technology in the development of communicative competence of primary school children. Special attention is paid to the possibilities of this technology in the organization of effective interaction of students in inclusive education. The problems most often encountered in the interaction of primary school children and ways to solve them with the help of fairy-tale therapy are shown.

Keywords: inclusive education; primary school children; fairy-tale therapy; children with special educational needs; communication activities.

Общение — существенная сторона жизни человека. Это и обмен информацией, и восприятие участников, и обмен действиями. При речевом взаимодействии детей нередко могут возникать определенные сложности. Рассмотрим особенности общения в период младшего школьного возраста в инклюзивном классе, а также раскроем метод сказкотерапии, при помощи которого учитель может предотвратить проблемы коммуникации в условиях инклюзивного обучения.

Инклюзивное образование — такая форма организации обучения, при которой каждому человеку вне зависимости от имеющихся физиологических, умственных, социальных, психологических, языковых и иных особенностей предоставляется право обучаться в образовательных организациях.

Проблема помощи детям с особыми образовательными потребностями обрела в последние годы особую значимость. Особенно остро встает вопрос коммуникативного взаимодействия обучающихся инклюзивного класса.

В коммуникативной деятельности младших школьников с ОВЗ или инвалидностью прослеживаются стойкие нарушения каждого из звеньев коммуникативного акта, которые проявляются в снижении познавательной потребности в общении и активности в нем. Нередко у детей плохо сформирована речевая коммуникация и связная речь, что создает преграды в межличностном взаимодействии.

Проблемы во взаимодействии с окружающими могут быть не только у детей с ОВЗ, но и у здоровых детей. Обратим внимание на группы трудностей, наиболее часто встречающиеся при взаимодействии младших школьников:

- дефекты развития ребенка (нарушение речевого развития, задержка психического развития и др.);
- социальные факторы (социальная изоляция, педагогическая запущенность, трудновоспитуемость и др.);
- индивидуально-типологические особенности (темперамент, характер, эмоциональные состояния и др.).

Ведущая деятельность обучающихся начальной школы — учебная. Она сменяется к подростковому возрасту интимно-личностным общением, поэтому очень важно именно в период обучения в младших классах создать среду для овладения детьми моделями полноценного общения, формирования у них способности к эффективной коммуникации. Изучению средовых влияний на развитие личности посвящено больше количество

научных исследований, средовый подход является одним из самых востребованных сегодня [3], особенно это становится важным в условиях специфики инклюзивной образовательной среды [5]. Педагог, работающий в условиях инклюзивной образовательной среды, должен учитывать ее специфику и уметь эффективно реагировать на поведенческие реакции и эмоциональные проявления детей [4; 6]. Одним из способов, который, на наш взгляд, поможет создать условия для устранения барьеров при взаимодействии обучающихся инклюзивного класса, является сказкотерапия. Надо отметить, что сказкотерапия рассматривается в различных источниках и как метод, и как технология [2; 7].

Эффективное использование сказкотерапии для коррекции различных поведенческих реакций было обосновано М. Эриксоном в 60–70-е годы XX столетия. Данная технология стала применяться в российском образовании в начале 90-х годов. Первыми отечественными исследователями проблем использования сказкотерапии стали И.В. Вачков, Д.Ю. Соколов, С.К. Нартова-Бочавер. Огромный вклад в изучение сказкотерапии внесли такие отечественные психологи и педагоги, как Е. Лисина, Г. Азовцев, А.И. Константинова, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко, и др.

Сказкотерапия — это связующий процесс между волшебными событиями сказочного мира и ситуациями в реальной жизни, а также процесс переноса сказочных смыслов в реальность.

Характерной особенностью сказкотерапии является установление доверительных отношений между участниками воспитательного процесса посредством поучительных сказок-историй. В этом случае главной целью педагога является налаживание связи не только «учитель – ученик», но и «ученик– ученик», «ученик – коллектив», «учитель – коллектив».

К задачам, на решение которых направлено использование сказкотерапии, можно отнести:

- развитие речи;
- формирование способности обучающихся сглаживать конфликты, находить выходы из различных ситуаций;
- развитие умения определять необходимую модель поведения в зависимости от ситуации;
- коррекция эмоциональных, психических, волевых характеристик;
- развитие перцептивных способностей детей;
- развитие эмпатии;
- развитие духовного мира ребенка.

Сказки помогают ребенку подготовиться к жизни: разрешая «сказочные» конфликты, ребенок переносит решения этих ситуаций в реальную жизнь, учится выбирать наиболее эффективные модели поведения, что, в свою очередь, помогает ему в реализации межличностных отношений. Сказка не учит детей напрямую: она воплощает образы, которые интересны младшему школьнику, и, как следствие, жизненно важная информация усваивается сама по себе, незаметно. Важно дать ребенку осмыслить сказку, поразмышлять о собственных действиях в той или иной ситуации и подумать над тем, что бы могло измениться в сказке.

Сказкотерапия дает ребенку возможность познать себя и окружающих людей через абстрактность и волшебство историй. Сказка является действенным средством при объяснении нравственных понятий ребенку. Модели нравственного поведения устойчиво закрепляются в реальной жизни младшего школьника и во внешних взаимоотношениях с людьми, так как ярко представлены в образах героев. Читая или слушая любимую историю, читатель или слушатель неосознанно выделяет героев, близких себе, а их манера поведения и поступки расцениваются как приемлемые для человека. Если ребенок погружается в сказку (представляет себя ее героем), то все его поступки внутри сказки

будут правильными. Важно сделать так, чтобы, «выйдя» из волшебного мира, ребенок сохранил те желания делать добрые поступки, что были у его героя.

Татьяна Дмитриевна Зинкевич-Евстигнеева [1] предлагает следующую структуру коррекционно-развивающего сказкотерапевтического занятия, в рамках классного часа или внеурочной деятельности, которая нами успешно использовалась в условиях инклюзивного класса:

1. Ритуал «входа» в сказку (ребятам важно настроиться на совместную работу; здесь уместно использовать упражнение на сплочение).

2. Актуализация (вспоминаем с ребятами прошлый опыт и прошлые занятия, опираемся на сформированные модели).

3. Расширение (расширяем представления ребенка/класса о чем-либо, используем рассказ или показ сказки, что зависит от сложности произведения).

4. Закрепление (приобретение нового опыта игры, освоение новой роли; дети «присваивают» себе характеристики личности героя, совершают символические путешествия).

5. Интеграция (важно связать новый опыт с реальной жизнью с помощью сказочных героев).

6. Резюмирование (обобщаем приобретенный опыт, создаем условия для связи его с уже имеющимся опытом).

7. Ритуал «выхода» из сказки (следует закрепить новый опыт, подготовить ребенка к взаимодействию в привычной социальной среде и использованию данного опыта; важно определение эмоционального отношения ребенка к роли, к ситуации, к возможности использования нового опыта).

Сказкотерапия предусматривает как индивидуальную работу, так и групповую (оптимальное число в группе 6 человек). Методика сказкотерапии может помочь ребенку с ОВЗ в инклюзивном классе легче перенести этапы включения в коллектив, поможет лучше раскрыться и проявить себя среди одноклассников.

Метод сказкотерапии, на наш взгляд, весьма универсален в решении задач развития коммуникаций в инклюзивной группе, классе, поскольку обладает такими характеристиками, как: информативность, безграничность, эмоциональность, наглядность.

Работа со сказками носит творческий характер, истории можно просто прочитать и обсудить, можно рассмотреть иллюстрации, можно попробовать сочинить свою сказку, а можно попросить детей обыграть некоторые ситуации из сказок. Все это помогает раскрепоститься детям независимо от состояния здоровья, учебных успехов или неудач, понять поведение других ребят, освоить эффективные модели поведения.

Результатом такой терапии можно считать удовлетворение социальных потребностей ребенка, принятие своих и окружающих эмоциональных состояний.

В завершении отметим, что на занятиях с использованием сказкотерапии младшие школьники проживают эмоциональные состояния, вербализуют собственные переживания, узнают новые слова, фразы, речевые обороты, обозначающие различные эмоциональные образы. Вследствие этого у обучающихся формируется способность к более глубокому пониманию себя и других людей, развивается умение ориентироваться в эмоциональной реальности.

Список литературы:

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии / Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева. – СПб, 2015. – С. 237.
2. Киселева, М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М.В.Киселева. М.: Речь, 2007. — С. 336.
3. Нечаев, М. П. Развитие воспитательной среды в условиях стандартизации образования: монография / М. П. Нечаев, С. Л. Фролова, Г. А. Романова. - М.: АСОУ, 2019. - 140 с.

4. Романова Г.А. Актуальные проблемы модернизации педагогического образования Московской области//«Вестник МГОИ», вып. 2. Серия «Педагогика и психология», 2013.-с. 51-55.
5. Романова, Г.А. Развитие социокультурной компетентности личности в условиях образовательной инклюзии /Г.А.Романова// Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Гл. ред. С.В. Алехина: МГППУ, 2017. С. 41-44.
6. Романова, Г.А., Немова, Ю.Ю. О готовности педагога к работе в условиях инклюзии /Г.А.Романова, Ю.Ю.Немова// Обучение истории и обществознанию детей с ограниченными возможностями здоровья: Материалы Международной научно-практической конференции. -2017. Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2017. С. 77-85.
7. Ткач, Р.М. Сказкотерапия детских проблем / Р.М.Ткач. —М.: Сфера, 2008. — С. 118.

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рыбальченко Л. А.,
учитель истории и обществознания,
муниципальное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 14»,
г. о. Воскресенск, Россия
E-mail: larisa.rybalchienko@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены ресурсы музейной педагогики в формировании образовательных результатов обучающихся. Особое внимание уделено развитию социально-значимых компетенций обучающихся с особыми возможностями здоровья, формированию чувства солидарности, единения с представителями разных культур, что особенно актуально в период современных негативных вызовов и критических ситуаций.

Ключевые слова: музейная педагогика; обучающиеся с ОВЗ; особые образовательные потребности; инклюзивная образовательная среда; поисково-исследовательская работа; школьный музей; инклюзивное образование.

MUSEUM PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Rybalchenko L. A.,
teacher of history and social studies,
municipal educational institution «Secondary school No. 14»,
Voskresensk, Russia
E-mail: larisa.rybalchienko@mail.ru

Annotation. The article considers the resources of Museum pedagogy in the formation of educational results of students. Special attention is paid to the development of socially significant competencies of students with special health conditions, the formation of a sense of solidarity, unity with representatives of different cultures, which is especially relevant in the period of modern negative challenges and critical situations.

Keywords: Museum pedagogy; students with disabilities; special educational needs; inclusive educational environment; research work; school Museum; inclusive education.

Визитной карточкой муниципальной общеобразовательной школы № 14 г.о.Воскресенск является Музей боевой и трудовой славы, созданный 8 мая 1987 г. Наш музей многопрофильный. В рамках пополнения фондов музея мы собираем материалы об истории поселка и школы, собираем экспонаты, включающие предметы быта. Мы ведем активную поисковую работу, связанную с участием нашего народа, жителей поселка в Великой Отечественной войне. Мы – это педагоги, родители, общественность, а главное, это наши ученики, которые с увлечением продолжают собирать материалы к музейным экспозициям, помогают их оформлять и готовы принять эстафету поколений в сохранении памяти о славном прошлом нашего края, поселка, каждой семьи.

Музейная педагогика в современной школе - явление не новое [1]. Но давайте ответим на вопрос: что школьный музей может предложить обучающимся, имеющим физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные и другие особенности. Создание эффективной инклюзивной образовательной среды, направленной на формирование социально-значимых компетенций [2; 3], является приоритетной задачей каждого подразделения школы, в том числе и школьного музея.

В условиях инклюзивного образования использование традиционных методов, с помощью которых можно заинтересовать подростков в работе музея, не всегда эффективно. Пассивное присутствие обучающихся на традиционных литературно-музыкальных композициях в настоящее время не принесет почти никакого воспитательного эффекта. Мы решительно отказались от подобных традиций, привычных во многих учебных заведениях, которые могут лишь «обеспечить наполняемость». Школьники остро чувствуют формализм, и при таком подходе, как правило, получают лишь «мероприятия ради мероприятия». Все социально-образовательное пространство жизнедеятельности школьника имеет огромный потенциал для формирования и развития у обучающихся коммуникативных знаний, умений, способностей, способов деятельности, а в целом – коммуникативной культуры [4].

С этой целью в своей работе мы определили для себя основную задачу: социальная адаптация «особого» ребенка в реальном мире и освоение им опыта культурной среды через изучения истории родного края с помощью технических возможностей и доступа в Интернет. Основной принцип культурно-образовательной работы школьного музея – создание условий для обеспечения возможности каждому ученику заниматься интересным для него делом, возможности самореализации: школьники участвуют в поисково-исследовательской работе, пополняют музейные коллекции и ведут описание музейных экспонатов, создают экспозиции. Подготовка и проведение экскурсий, выполнение творческих работ способствует заполнению досуга активной деятельностью, овладению различными приемами и навыками краеведческой работы. Ученики собирают материал, беседуют с жителями поселка, развивают способность к эффективной коммуникации не только со сверстниками, но и со взрослыми, с представителями различных социальных слоев и социальных групп.

Перспективы использования информационных технологий в работе музея очень разнообразны. Мы используем следующие интерактивные формы работы:

- метод взаимной экскурсии. Школьники самостоятельно изучают тот или иной раздел экспозиции музея на выбор и готовят для группы экскурсантов обзор

экспозиции, основываясь на одном-двух наиболее значимых, по их мнению, экспонатах. Интерпретация материалов музея дает возможность индивидуального восприятия духа той или иной эпохи, развивает положительную мотивацию к изучению, а возможно, и к более глубокому исследованию истории родного края, в том числе способствуя формированию особого отношения к роли нашего народа в Великой Отечественной войне;

- «оживление карты». На карте европейской части зарубежья и России обучающие располагают места захоронений ветеранов – жителей поселка, жителей поселка – участников войны. Это позволяет осознать трагедию войны эмоционально, вызвать сопереживание к тем, чьи судьбы были искалечены и оборваны, прочувствовать нелегкий путь исторической судьбы нашей Родины;

- «иллюстрированная лента времени». Школьникам предлагается соотнести личные события жизни ветеранов жителей поселка с событиями истории страны, что дает возможность представить масштаб и глобальность войны;

- презентация выставки. Традиционно каждый год мы готовим выставку, на которой представляем один или несколько экспонатов из фондов школьного музея. Экспозиция выставки демонстрируется в краеведческом музее города Воскресенска. Работа с материалами выставки позволяет школьникам других школ осознать трагедию войны через историю жизни конкретных людей;

- создание электронной экспозиции материалов школьного музея. Современные технологии позволили перевести в цифровую форму документы и фотографии, которые хранились в фондах музея. Появилась возможность показать их не только посетителям школьного музея, но и родителям обучающихся, широкому кругу общественности, разместив материал на сайте школы.

Создание социальных проектов, направленных на решение реальной практико-ориентированной задачи, – одна из интерактивных форм работы музея [4]. Так появилась идея изучать историю Великой Отечественной войны через создание книги памяти «Забытые страницы незабытой войны». Цель проекта – сохранение памяти о судьбах ветеранов – жителей поселка Фосфоритный.

На первом этапе проекта мы приступили к созданию банка документов, фотодокументов и воспоминаний жителей поселка Фосфоритный – участников Великой Отечественной войны. Ученики средней школы № 14 учились работать с базой данных на сайтах «Память народа», «Подвиг народа», «Мемориал», «Бессмертный полк». Мы писали письма в военкоматы, ветеранские организации и родственникам фронтовиков. Работали в местных архивах, читали боевые донесения, приказы о награждении, мемуары.

Знакомство с личными карточками жителей нашего края и их персональными данными из архивов различных организаций позволила получить обучающимся представление о конкретных людях, их судьбах, сделать выводы о событиях, в которых они принимали участие. Найденные в ходе работы материалы стали постепенно складываться в главы книги.

Книга памяти стала уникальным информационным ресурсом, дающим возможность каждому жителю поселка узнать более подробно историю родных и близких, друзей и знакомых; увидеть копии исторических документов и оценить патриотизм юного поколения, причастность школьников, своих детей к решению задачи по сохранению культурно-исторического наследия Малой Родины.

В настоящее время мы приступили к разработке еще одного социального проекта – созданию интерактивной карты городского округа Воскресенск с указанием мест, событий, связанных с темой Великой Отечественной войны, и подробной информацией о них (памятники, госпитали, военные предприятия, детские дома). Такая работа направлена на то, чтобы пробудить в современном поколении сопереживание, гордость за своих земляков и желание не допустить подобной трагедии в будущем. В нашем поселке живут представители разных национальностей и народов, поэтому очень важно направить

работу школы, школьного музея, иных организаций на формирование у детей и молодежи чувства солидарности, единения с представителями разных культур, что особенно актуально в период современных негативных вызовов и критических ситуаций.

В последние годы наш музей существенно пополнился краеведческими экспонатами. Поэтому мы разработали серию занятий, адаптированных для проведения обучающихся начальной школы. В процессе проведения занятия всегда используются игровые и интерактивные моменты, происходит взаимодействие с подлинными музейными предметами. Какие обычаи и традиции существовали у наших предков? Как была устроена русская крестьянская изба? На эти вопросы ребята получают ответы во время нашего общения и с интересом примеряют лапти, носят коромысло с деревянными ведрами, пытаются ухватом достать чугунок из русской печи. Школьники, имеющие ОВЗ и не посещающие уроки в соответствии с заболеванием, имеют возможность посетить школьный музей в удобное для них время. Специально подготовленные экскурсоводы проведут их по страничкам Истории родного края.

Таким образом, через изучение исторических предметов обеспечивается вовлечение интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер, совершенствуются навыки коммуникации. Музейное занятие по краеведению служит дополнением к изучению материалов учебной программы. Оно способствует повышению общего развития детей с ОВЗ, формирует познавательный интерес, расширяет кругозор, корректирует особенности развития, улучшая тем самым социальную адаптацию.

Музейная педагогика для детей с ОВЗ для нашего педагогического коллектива и для наших учеников является делом новым и малоизвестным. Но уже сейчас можно сделать определенные выводы. Школьный музей обладает значительным потенциалом познавательного, воспитательного и творческого развития детей и подростков с ограниченными возможностями, главная задача - сделать этот потенциал доступным.

Список литературы:

1. Вагапова, А. Г. Использование средств музейной педагогики в достижении личностных результатов АООП детей с ОВЗ / А.Г.Вагапова // Школьная педагогика. — 2016. — №4. — С. 64-66. — URL <https://moluch.ru/th/2/archive/42/1367/> (дата обращения: 16.10.2018).
2. Романова, Г. А. Инклюзия как среда обеспечения развития социокультурной компетентности студентов / Г. А. Романова // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. / науч. ред. Л. Н. Горбунова. — М.: АСОУ, 2015. — С. 2586–2591.
3. Романова, Г. А. Развитие социокультурной компетентности личности в условиях образовательной инклюзии / Г. А. Романова // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. / гл. ред. С. В. Алехина. — М.: МГППУ, 2017. — С. 41–44.
4. Романова, Г.А., Рыбальченко, Л.А. Музейная педагогика и возможности дополнительного образования в развитии социокультурной компетентности обучающихся / Г.А.Романова, Л.А.Рыбальченко //Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2020. № 2-1. — С. 127-133.

ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Рябова М.А.,

магистрантка кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
г. Киров

E-mail: buyskikh.mari@mail.ru

Хмелькова Е.В.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
г. Киров

E-mail: buyskikh.mari@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается проблематика речевого развития младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития. Раскрываются приемы и методы, с помощью которых реализуется работа по формированию фразовой речи.

Ключевые слова: фразовая речь, младшие школьники с тяжелыми множественными нарушениями развития, альтернативная коммуникация.

**FORMATION OF PHRASAL SPEECH IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH
SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS**

Ryabova M.A.,
master's student of the Department of defectology
Federal State Budget Institution of Higher Education «Vyatka state University»
Kirov
E-mail: buyskikh.mari@mail.ru

Khmelkova E.V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of
Defectology
Federal State Budget Institution of Higher Education «Vyatka state University»
Kirov
E-mail: buyskikh.mari@mail.ru

Annotation. The article deals with the problems of speech development of primary school children with severe multiple developmental disorders. The techniques and methods that are used to implement the work on the formation of phrasal speech are revealed.

Key words: phrasal speech, primary school children with severe multiple developmental disabilities, alternative communication.

Проведя исследование теоретических основ формирования фразовой речи детей младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития, можно сказать, что фразовая речь – это особая и сложная форма коммуникативной деятельности. Она включает в себя смыслообразующее звено, многообразие в употреблении различных частей речи, последовательность и взаимосвязь слов в предложении, логико-смысловую организацию высказывания. При этом «единицами» фразовой речи выступают словосочетания, предложения и даже тексты [1].

Изучая особенности фразовой речи у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития, было установлено, что у этой категории детей речь выполняет большую коммуникативную функцию. В силу специфических механизмов фразовых нарушений речи можно говорить об особом, индивидуальном подходе к развитию речи и целенаправленном формировании правильной развернутой фразы.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития характеризуются психофизическим и интеллектуальным недоразвитием, которое может сочетаться с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, а также эмоционально-волевыми расстройствами, выраженными в различной степени тяжести. У некоторых учащихся диагностируются текущие психические и соматические заболевания, которые значительно затрудняют их индивидуальное развитие и обучение.

Эта категория школьников имеет искаженные процессы познавательной деятельности, прежде всего: восприятие, мышление, внимание, память и другие процессы. Специфика эмоциональной сферы определяется не только ее недоразвитием, но и специфическими проявлениями гипосензитивности и гиперсензитивности. Из-за недостаточного развития волевых процессов учащиеся не способны произвольно регулировать свое эмоциональное состояние в ходе какой-либо организованной деятельности, что не редкость при негативных поведенческих реакциях. Интерес к любой деятельности не имеет мотивационных и потребностных оснований и, как правило, носит кратковременный, неустойчивый характер.

Изучая формирование фразовой речи у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития, мы опирались на возможность диагностики состояния и особенностей речи у младших школьников с помощью комплексного анализа их речевой деятельности. При изучении формирования фразовой речи были использованы специальные методики. Ю.Ф. Гаркуша и Н.В. Серебряковой, которые были направлены на изучение как импрессивной, так и экспрессивной речи. При изучении импрессивной речи

особое внимание уделялось пониманию ребенком конкретных инструкций, значения слов, обозначающих предметы и действия. Ученику были предложены игрушки, предмет и простой сюжет рисунка. Была дифференцирована сфера понимания существительных и глаголов [3].

При диагностике экспрессивной речи учащихся просили ответить на простые вопросы, назвать предметы и действия, составить простую фразу и предложение. По результатам диагностического обследования можно сделать вывод, что для младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития более эффективно формировать фразовую речь невербальными средствами, так как большое количество детей практически не говорят сами, некоторые вступают в речевое общение только после речевой стимуляции взрослыми.

На основе проведенного обследования с учетом всех особенностей младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития была разработана программа формирования фразовой речи у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития. Данная программа включает целенаправленную работу по формированию коммуникативных потребностей у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития, развитию сохранных речевых механизмов и обучению использованию альтернативных средств общения и социальной коммуникации.

Основная цель программы: формирование фразовой речи у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Основные задачи программы:

1. Формирование фразовой речи как средства общения с целью изучения окружающего мира и личного опыта учащегося.
2. Понимание разговорного языка и значения невербальных графических знаков (рисунков, фотографий, пиктограмм) и жестов.
3. Овладение умением устанавливать контакт с другими людьми, поддерживать и дополнять его, используя вербальные и альтернативные средства общения, соблюдая при этом общепринятые правила общения.
4. Использование доступных средств коммуникации в экспрессивной и импрессивной речи для решения соответствующих возрасту жизненных задач.

Содержание программы представлено в следующих разделах:

- Коммуникация.
- Развитие речи средствами вербального и невербального общения.

Учебные коммуникативные задачи направлены на развитие навыков установления, поддержания и завершения контакта. При составлении специальной индивидуальной программы развития подбираются учебные задания и, в зависимости от возможностей ребенка, выбирается средство общения для реализации поставленных задач. Если учащийся не умеет говорить, то выбирается альтернативное средство общения, например, жест, пиктограмма. К альтернативным средствам коммуникации относятся: взгляд, жест, мимика, предмет, графические изображения (фотография, цветная картинка, черно-белая картинка, пиктограмма, печатное слово), электронные устройства (кнопки связи, коммуникаторы, планшетные компьютеры, компьютеры).

Раздел «Развитие речи средствами вербального и невербального общения» включает в себя импрессивную и экспрессивную речь. Задания на развитие импрессивной речи направлены на развитие умения понимать устную речь. Задания на развитие экспрессивной речи направлены на развитие умения использовать слоги, слова, строить предложения и связные высказывания в процессе общения. Ребенок, который плохо говорит, учится общаться с помощью альтернативных средств. Параллельно проводится тренировка импрессивной речи и экспрессивной речи.

Программа включает в себя 68 занятий по 20-25 минут. Программа реализовывалась во второй половине дня с подгруппой детей 3-4 человека, с некоторыми

учащимися индивидуально 2 раза в неделю. В целом программа была рассчитана на 1 учебный год. Апробация программы формирования фразовой речи у детей младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями была проведена на базе КОГОБУ ШОВЗ г. Кирово-Чепецка Кировской области.

Занятия по реализации программы проводились три раза в неделю в подгрупповой и индивидуальной форме. Материалы для занятий адаптировались к каждому студенту индивидуально, с учетом особенностей и возможностей.

Особая организация среды для реализации особых образовательных потребностей учащихся была обязательной. Особые условия обучения и воспитания включали использование с учетом медицинских показаний оборудования различных видов коллективного и индивидуального пользования, дополнительных вспомогательных устройств и средств альтернативной связи.

Первые 3 занятия были нацелены на налаживание эмоционального контакта и знакомство. Следующие 20 занятий были нацелены на обучение учащихся выражать свои желания, чувства, согласие (несогласие) любым доступным для учащегося способом.

Следующим шагом в реализации программы стало составление предложений и коротких рассказов. На данном этапе были использованы следующие материально-технические средства:

- графические средства для альтернативной коммуникации: таблицы букв, карточки с изображениями предметов, людей, действий (фотографии, значки, символы), с печатными словами;
- наборы писем, коммуникативные таблицы и блокноты для общения; сюжетные картинки различных предметов для развития речи;
- технические средства альтернативной связи: записывающие устройства;
- компьютерные устройства, синтезирующие речь-информационное программное обеспечение: компьютерные программы для создания пиктограмм;
- программы компьютера;
- компьютерные программы для общения, синтезирующие речь.

После реализации экспериментальной программы с учащимися повторно была проведена диагностика по определению уровня сформированности фразовой речи у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития.

С нашей точки зрения, включение в программу альтернативных способов общения способствовало формированию у учащихся не только фразовой речи: умения строить осмысленное, логичное, связное предложение, но и других компонентов речевого развития.

Повторная диагностика свидетельствует о том, что увеличился активный словарь учащихся. Учащиеся стали чаще вступать в контакт со сверстниками, делиться впечатлениями, выражать свои желания и чувства. Таким образом, альтернативные средства коммуникации можно считать эффективными при формировании фразовой речи.

Разработанная нами программа по формированию фразовой речи у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития показала свою эффективность.

Список литературы:

1. Акименко, В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В.М. Акименко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2014. – 77 с.
2. Волкова, А. Развитие фразовой речи с помощью простых игр [Электронный ресурс] / А. Волкова // Речь ребенка – 2014. – Режим доступа: <https://rechrebenka.ru/frazovaya-rech-u-rebenka/>
3. Гаркуша, Ю.Ф. Опыт развития произвольного внимания у детей с моторной алалией / Ю.Ф. Гаркуша // Дефектология. – 1983. – №4. – С. 23-25
4. Головчиц, Л.А. К проблеме терминологии: «сложные, множественные, комплексные...» нарушения развития / Л.А. Головчиц // Дефектология. – 2011. - № 3. – С. 3-12.

О ДЕТЯХ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Солдатов Д.В.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии и социальной педагогики,

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: soldatovdv@list.ru

Карябина А.А.,

студентка, психолого-педагогический факультет,

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: alenakaryabina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема включения в образовательный процесс детей с нарушениями письменной речи, наряду с детьми без нарушений. Приводится обоснование необходимости создания особых условий поддержки в обучении не только для детей с серьезными ограничениями возможностей здоровья, но и для детей, не имеющих серьезных нарушений психофизического развития. Особое внимание уделено вопросам о трудностях, которые могут возникнуть у ребёнка-дисграфика в обучении. Статья содержит описание возможных путей преодоления проблем в обучении дисграфиков без понижения продуктивности обучения всех детей в классе; приводятся рекомендации учителям по выстраиванию работы с классом, в котором обучается ребёнок или дети с дисграфией.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, особые образовательные условия, дисграфия, моторные процессы, дислексия, образовательная среда.

ON CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL SYSTEM

Soldatov D.V.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
State University of Humanities and Technologies
Orekhovo-Zuyevo

E-mail: soldatovdv@list.ru

Karyabina A.A.,

Student of the Faculty of Psychology and Education,
State University of Humanities and Technologies
Orekhovo-Zuyevo

E-mail: alenakaryabina@yandex.ru

Abstract. This article considers the problem of including children having writing disorders into the educational process, along with the children without any. The substantiation of the need for creating special educational conditions, is provided not only for the children with severe disabilities but also for the ones who do not have serious psychophysical development disorders. Particular attention is paid to difficulties which a dysgraphic child may have while studying. The article describes possible ways to overcome the problems of the children with dysgraphia without lowering the learning productivity of all the children in the class; recommendations are given to teachers on organizing work with the class where the child or children with dysgraphia study.

Key words: inclusive education, special health needs, special educational needs, special educational conditions, dysgraphia, motor processes, dyslexia, educational environment

Все большее распространение в современном мире получает организация инклюзивного обучения. Что же подразумевает инклюзивная система обучения? Вообще, инклюзия – это «включение» в образовательный процесс наряду со здоровыми детьми детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). С юридической точки зрения дети с ОВЗ – это «...физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [1].

Однако в помощи и поддержке нуждаются не только те дети, которых обследовали на психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) и поставили диагноз, но и довольно большое количество детей, которые традиционно получали особую (дефектологическую, в частности, логопедическую) помощь и поддержку при обучении в общеобразовательной школе. Например, без всякой ПМПК логопед в российской школе двадцатого века проводил диагностику речевого развития, выявлял детей, нуждающихся в логопедической помощи, и проводил с ними работу по коррекции нарушений устной и письменной речи. Так было еще в те годы двадцатого века, когда термин «инклюзия» не определял организацию обучения «особых» детей. То же самое можно сказать и в отношении детей с задержками психического развития, косоглазием, незначительными нарушениями слуха и некоторыми нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Следует различать совместное обучение и инклюзивные (интегрированные) формы обучения. Так называемое «совместное обучение» представляет собой обучение детей с ООП в среде детей, не имеющих никаких особых потребностей в условиях и технологиях

обучения. Существенным для «совместного обучения» является тот аспект, что в обучении в этом случае не создается никаких специальных условий ни для каких обучающихся. Все равны в условиях и технологиях обучения, а возникающие учебные проблемы и трудности решают самостоятельно, не прибегая ни к каким специалистам.

Инклюзивное образование – форма обучения, при которой «...каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях» [1, 2].

Инклюзивное обучение детей с ОВЗ предполагает создание для них в общеобразовательных организациях специальных условий, проведение мероприятий комплексного (медико-социального и психолого-педагогического) сопровождения детей, разработку адаптированных образовательных программ (АОП), описывающих условия и технологии обучения конкретного ребенка, привлечение к обучению специалистов: дефектологов, тьюторов, кондукторов.

Если говорить на психологическом, а не медицинском языке, то инклюзия предполагает обучение детей с особыми образовательными потребностями (ООП), которые, как правило, имеют дети с нарушениями физического и психического развития (или дети с ОВЗ), в классах (группах) организаций общего дошкольного, школьного и дополнительного образования. При этом, естественно, детей с нормой физического и психического развития оказывается в этом случае значительно больше, а обучающихся с ООП законодательно ограниченное количество.

А если у ребёнка есть ООП, то появляется необходимость в создании особых образовательных условий даже в том случае, если для этого нет юридических оснований, т.е. никакая ПМПК никакого диагноза не ставила. Дети, не имеющие грубых нарушений психофизического развития, также часто нуждаются в специализированной помощи в обучении. Поэтому важно в обучении каждого ребёнка, нуждающегося в особых образовательных условиях, такие условия создавать. Эти условия необходимы для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные) каждого ребёнка. Только при создании требуемых условий для всех в них нуждающихся инклюзия будет представлять собой систему действительно доступного образования.

Некоторые учителя могут даже не подозревать о том, что уже работают в «инклюзивном» классе. Дети с нарушениями письменной речи нуждаются в особых образовательных условиях: психолого-педагогической поддержке со стороны учителей и родителей, а также в специальной коррекционной помощи логопеда. Именно логопед должен играть решающую роль в определении стратегии и тактики коррекционно-развивающей работы при дисграфии. Зоной профессиональной ответственности учителя-логопеда является проведение профилактических, диагностических, коррекционных и просветительских мероприятий с детьми, имеющими нарушения устной и письменной речи, а также с их родителями, воспитателями, учителями.

Начиная учебу в школе, ребёнок может столкнуться со сложностями в освоении навыка письма. Нарушение письма становится причиной стойкой неуспеваемости, особенно по родному языку. Современные образовательные программы не рассчитаны на детей, имеющих нарушения и отставания в развитии. А у детей с нарушениями устной речи и письма, которые обучаются по этой программе, возникают трудности не только во время урока, но и при выполнении домашней работы.

В настоящее время учителю, который работает в системе инклюзивного обучения, недостаточно владеть только методикой обучения конкретных предметов, преподаваемых в общеобразовательной школе. Он, шагая в ногу со временем, должен освоить ещё и азы психологии детей определённого возраста, логопедии, дефектологии и т.д. Именно такая система обучения даст возможность включить в обучение и детей с нарушениями устной и письменной речи.

Рассмотрим вопрос на примере детей с нарушениями письменной речи, как одной из актуальных групп детей-логопатов. Что может делать учитель, какие принять меры для поддержки обучения детей-дисграфиков?

В первую очередь, при работе с такими учениками уделяется внимание развитию моторных процессов. Это необходимо для того, чтобы дети научились контролировать при письме движения руки. Ребёнку именно с моторным видом дисграфии, конечно, не обойтись без дополнительных занятий по развитию моторных функций, чтобы прогресс в обучении появился гораздо быстрее. Учитель, в свою очередь, может предложить следующее:

- выполнять упражнения по развитию моторных навыков;
- давать прописи для тренировки графо-моторного акта;
- давать точные инструкции по написанию букв, показывать их написание, предлагать повторить, тем самым практиковать написание букв у детей;
- предлагать пробовать писать слоги, слова, фразы, предложения (только после написания букв);
- развивать кинестетическую, или «мышечную» память: сначала ребёнок учится писать какие-либо элементы, буквы, слова или словосочетания, а затем пишет то же самое, но с закрытыми глазами;
- учить детей писать письменными прописными и строчными буквами, а не печатными, сравнивая их между собой;
- давать письменные задания, но не на уроке, а домой, т.к. детям с расстройством моторики необходимо больше времени на разборчивое написание текста нужного объёма, соответствующего определённым критериям;
- если ребёнок ещё не достиг нужного уровня сформированности графо-моторного навыка, то по отношению к нему следует заменять письменные тестирования на устные [4, 5].

В общем, учителю необходимо осуществлять индивидуальный подход для каждого ученика, в том числе и для учеников с особыми потребностями, в данном случае для детей с дисграфией. Таким детям нужно дополнительное внимание как на занятиях в целом, так и при выполнении определенных заданий, например, при тестировании. Главное, чтобы ребёнка-дисграфика окружала комфортная образовательная среда, способствующая росту в обучении, а не замыканию в себе. В создание этой среды сделать свой значительный вклад способны именно учителя, каждый из которых должен знать, как выстраивать работу с классом, в котором обучается ребёнок с нарушением письменной речи.

Так как же преподавателю выстроить работу с классом, в котором обучается такой ребёнок? Очевидно, что даже если условия, включающие школьный формат обучения, не очень комфортны только для одного ученика, игнорировать это нельзя. Обязательно нужно помогать ученику, испытывающему определённые трудности, не забывая при этом уделять внимание всем детям в классе, иначе или для одного, или для других продуктивность обучения снизится.

Для родителей детей-дисграфиков от педагога необходима отдельная консультация, включающая всю необходимую информацию, в том числе и как подобрать правильную канцелярию, которая также имеет немаловажное значение при письме, особенно у детей с моторной дисграфией. Ребёнок с данным расстройством, обучаясь письму, и так испытывает постоянное напряжение, поэтому будет лучше сделать процесс обучения данному навыку комфортнее на столько, насколько это возможно.

Как уже известно, дисграфия является самостоятельным нарушением. Тем не менее, она может возникать и вместе с дислексией или на её фоне. А дети-дислексии зачастую испытывают трудности с прочтением текста на белом фоне и, соответственно, при сопутствующей дисграфии писать на белых листах им удаётся с трудом. Поэтому учителю необходимо наблюдать за тем, как ребенок реагирует на разные цвета, и при необходимости разрешить ему писать на цветных листах.

Безусловно, для наибольшей эффективности обучения детей-дисграфиков необходима дополнительная работа с логопедом, который часто использует в коррекционно-развивающем процессе логопедические тетради для дисграфиков. В настоящее время есть много специальных рабочих тетрадей с упражнениями для профилактики и коррекции дисграфий. Упражнения подбираются с учетом вида дисграфии у конкретного ребёнка, чтобы сделать акцент именно на слабую сторону, мешающую полноценному овладению письменной речью. Периодически учителя также могут использовать задания из этих тетрадей на своих уроках, тем более что выполнение универсальных упражнений будет очень полезно в овладении актом письма и детям без нарушений. Это поможет более прочно закрепить и автоматизировать уже имеющиеся навыки письменной речи, стать внимательнее.

При дисграфии полезно проводить работу по формированию и коррекции нарушений внимания. Ведь дисграфия очень часто сопровождается рассеянностью внимания, что мешает ребёнку продвигаться в получении новых знаний, особенно когда он сталкивается с большим объемом новой информации. Поэтому в начале, середине или конце каждого урока будет весьма полезно уделять несколько минут выполнению упражнений, развивающих внимание. Это благотворно отразится на успеваемости всех учеников.

Также, дети с нарушениями способности к обучению (дисграфики, дислексии, дети с ЗПР и пр.) значительно быстрее других детей устают. Это связано с тем, что в течение школьного дня они испытывают достаточно сильное эмоциональное и умственное напряжение, подвергаясь тем самым, стрессу. Внимательный учитель всегда видит, в какие моменты следует детям дать немного времени на отдых и восстановление. Причем отдых – это не всегда «безделье». Отдых может осуществляться и при смене деятельности, например, при выполнении творческой работы. Очень полезными будут пальчиковые игры, кинезиологические упражнения.

Учитель по возможности может предоставить детям выбор формы выполнения домашней работы. Дети, которые испытывают трудности при письме, могут проявлять способности в других видах деятельности: в рисовании, музыке, в способности неординарно мыслить и т.д. Если в классе обучаются дисграфики, то периодически для них можно находить альтернативу в выполнении домашней работы. Возможно, вместо сочинения ребенок может записать устный ответ на диктофон, составить таблицу или нарисовать иллюстрацию. Важно пробовать, чтобы находить подходящие и удобные ему варианты. Но это не значит, что нужно всячески обходить написание работ от руки. Напротив, необходимо тренировать ребёнка в этом навыке, предлагая ему интересные варианты дополнительных заданий, которые он может выполнять при помощи взрослого. Для ребенка-дисграфика, который дополнительно занимается с логопедом, практика письменной речи в разумных объемах будет исключительно полезна.

При проверке тетрадей детей-дисграфиков учитель может использовать разные цвета чернил. Например, с помощью одного цвета можно исправлять орфографические ошибки, а с помощью другого – пунктуационные или грамматические. Следует по минимуму использовать раздражающие красные чернила, которые «кричат» ребёнку о совершённых им ошибках, и стараться обращать внимание на даже маленькие успехи ученика, чтобы поддерживать его мотивацию сделать лучше.

Хвалить за успехи можно и нужно, не забывая о том, что ребенок с дисграфией может часто испытывать разочарование в своих силах, понимая, что справляется с учебой хуже других. При этом следует мягко и терпеливо корректировать все ошибки, которые он допускает [3].

Таким образом, дети, не имеющие серьёзных нарушений в психофизическом развитии, а именно дети-дисграфики, также нуждаются в создании особых образовательных условий, которые бы позволили сделать процесс обучения более продуктивным для них и не обременительным для остальных детей в классе. Одной из

главных задач при этом является создание комфортной образовательной среды для детей с нарушениями письменной речи, которая бы благоприятно влияла на их эмоциональное состояние и на весь образовательный процесс в целом. А важнейшим условием преодоления специфических трудностей формирования письменной речи является логопедическое сопровождение школьников с дисграфией.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Алёхина, С.В. Инклюзивное образование: история и современность / С.В. Алехина. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.
3. Бессонова, Т.П. Содержание и организация логопедической работы учителя-логопеда общеобразовательного учреждения / Т.П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 2016. – 74 с.
4. Иншакова, О.Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5-7 лет: пособие для логопеда / О.Б. Иншакова. – М.: Владос, 2019.
5. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления / И.Н. Садовникова. – М.: ПАРАДИГМА, 2012. – 279 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ПОДХОДОВ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Соснова О.Н.,

учитель начальных классов для детей с ОВЗ (ЗПР)

МАОУ Домодедовская СОШ №1

г. Домодедово

E-mail: sosnova.o@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыты возможности использования интернет-ресурсов при реализации дифференцированного и личностно-ориентированного подходов для обучающихся начальных классов с задержкой психического развития в условиях дистанционного обучения. Представлены практические советы для работы учителя в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дифференцированный подход, личностно-ориентированный подход, задержка психического развития.

**USE OF INTERNET RESOURCES IN THE IMPLEMENTATION
OF DIFFERENTIATED AND PERSONALITY-ORIENTED APPROACHES
FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION
IN DISTANCE LEARNING**

Sosnova O.N.,

Primary school teacher for children with disabilities

MAOU Domodedovo school №1

Domodedovo

E-mail: sosnova.o@yandex.ru

Annotation. The article reveals the possibilities of using Internet resources in the implementation of differentiated and personality-oriented approaches for primary school students with mental retardation in the context of distance learning. Practical tips for working as a teacher in a distance learning environment are provided.

Key words: distance learning, differentiated approach, personality-oriented approach, mental development delay.

В «Примерной адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для детей с задержкой психического развития» [2] подчеркнуто, что в основу разработки АООП НОО обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) заложен дифференцированный подход, а одним из основных принципов, является принцип учета типологических и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся [1]. Один из путей возможной реализации этого принципа – применение на уроке дифференцированного и личностно-ориентированного подходов.

Дифференцированный подход предполагает форму организации учебной деятельности для различных групп учащихся и организацию вариативного учебного процесса в этих группах. Личностно-ориентированный подход учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка при построении учебного процесса (индивидуализация – предельный вариант дифференциации). Способы дифференциации бывают:

1) дифференциация содержания задания (по уровню творчества, по уровню трудности, по объему);

2) дифференциация организации деятельности (по степени самостоятельности детей, по степени характера помощи учащимся, по характеру учебных заданий).

В марте 2020 года в период пандемии COVID-19 Министерством просвещения Российской Федерации были разработаны методические рекомендации по организации дистанционного обучения. Переход на дистанционный формат внес особенные коррективы в процесс всего обучения, в том числе и в использование дифференцированного и личностно-ориентированного подходов для обучающихся начальных классов с задержкой психического развития.

Под дистанционным обучением (ДО) следует понимать «Способ взаимодействия учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое средствами Интернет-технологий и другими дистанционными образовательными технологиями, предусматривающими интерактивность» [2]. В качестве дистанционных образовательных технологий могут выступать технологии, реализация которых осуществляется с применением информационно-телекоммуникационных сетей при удаленном взаимодействии учеников и педагогов [2]. Основной особенностью дистанционного обучения является акцент на самостоятельную работу, что вызывает наибольшую трудность у младших школьников с ЗПР.

В условиях перехода на дистанционный формат обучения ключевой задачей становится сохранения у ребенка с ЗПР качественного коррекционно-развивающего обучения и обеспечения условий для реализации всех основных принципов этого обучения. Для решения данной задачи необходима организация обучения ребенка с ЗПР в двух взаимодополняющих друг друга формах: дистанционной и электронной [3].

Если электронная форма обучения позволяет осуществлять передачу информации от учителя к ученику с помощью различных дистанционных образовательных технологий в цифровом формате без привязки ко времени, то при дистанционной форме организации взаимодействия с обучающимся происходит в режиме реального времени (онлайн-уроки). Рассмотрим способы использования данных форматов для проведения дистанционных занятий для детей с ЗПР.

Дистанционная форма организации урока. Организация онлайн-уроков при дистанционной форме происходит с помощью различных интернет-платформ, передающих аудио и видео трансляцию в режиме реального времени. Как показала практика, наиболее подходящими ресурсами для проведения данных занятий являются две платформы Skype и ZOOM.

Преимущества использования дистанционной формы заключается в том, что учитель может не только проводить урок, включающий все традиционные этапы, но и получить обратную связь от ребенка, а также дает возможность ответить на вопросы или уточнить непонятные для него моменты в режиме реального времени. Кроме того, учитель может организовать работу как со всем классом, так и с подгруппой или индивидуально.

Некоторые дети с ЗПР, участвуя онлайн-уроке, могут не успевать выполнять задания вместе со всеми. Поэтому советуем записывать урок, чтобы ребенок с помощью родителей воспроизводил его в записи. Такую возможность (записывать урок) даёт, например, ZOOM. Полезно создать видеотеку уроков, с тем чтобы дети могли еще раз просмотреть материал, если не поняли его с первого раза или недостаточно усвоили. Педагог может порекомендовать еще раз вернуться к записи всего урока, или конкретного этапа урока, в случае необходимости.

Электронная форма организации урока. Электронная форма предполагает передачу обучающимся материалов для занятий в цифровом виде. Учитель заранее готовит материал с описанием заданий и упражнений и высылает его ребенку по электронной почте, или иным способом в пространстве интернет-сети.

Дистанционные образовательные технологии для реализации дифференцированного и личностно-ориентированного подходов. Все способы

дифференциации можно и нужно использовать при проведении дистанционного обучения. Проектируя урок с использованием дистанционных технологий, необходимо просматривать содержание урока с целью определения его объёма, видов деятельности обучающихся и возможности дифференциации. Среди множества интернет ресурсов, для реализации дифференцированного и личностно-ориентированного подходов для обучающихся с ЗПР в условии дистанционного обучения, можно выделить следующие:

- Яндекс Учебник – сервис с большой базой заданий разработанных с учетом ФГОС по математике, русскому языку и окружающему миру с автоматической проверкой. Есть возможность комбинировать задания, учитывая особенности группы (при применении дифференцированного подхода деления класса на группы), а также учитывая индивидуальные особенности отдельного ребенка (при личностно-ориентированном подходе);

- Сервисы Google, в том числе Google-Формы, Google-Диск. С помощью сервиса Google-Формы можно создавать тесты, опросы и домашние задания различного уровня сложности. Тесты и опросы можно создать как для всего класса, так для подгруппы или отдельного ученика.

Существует возможность получения быстрой обратной связи от обучающегося, т.к. тесты и опросы сервиса Google-Формы снабжены автоматической проверкой результатов.

Сервис Google-Диск представляют широкие возможности по созданию текстовых документов, презентаций, таблиц, которые можно просматривать и редактировать коллективно. Созданные файлы хранятся на Диске и доступны в любой момент. Учитель может заранее разместить материалы, необходимые для занятия, инструкции к заданиям и упражнениям, различные памятки, ссылки на другие ресурсы или файлы. Информацию для обучающегося и его родителей можно объединять в тематические папки, дополнять таблицами с расписанием занятий и вариантами обратной связи. Ребенок может самостоятельно выбирать удобное для него время и темп выполнения задания.

- Learning apps – сервис для создания различных игровых интерактивных упражнений по многим предметам. С помощью learningapps можно создать много видов заданий с вариантами к каждому из них: кроссворд, викторина, найди пару, заполнить пропуски, восстановить порядок, пазлы и др. Кроме создания собственных упражнений можно воспользоваться базой готовых упражнений, которые также классифицированы по различным предметам. Сервис помогает организовать работу коллектива учащихся, воспользовавшись функцией «Мой класс», или выстроить индивидуальные траектории обучения для отдельных детей;

- Quizizz – сайт для создания и проведения викторин и опросов, которые можно разработать самостоятельно, а можно воспользоваться коллекцией уже готовых. В сервисе Quizizz учитель имеет возможность дать задание всему классу и параллельно следить за работой каждого ученика. Задания подбираются как для всех учеников, так и индивидуально;

- Padlet – онлайн-доска для проведения коллективной работы и обмена сообщениями. Сервис можно использовать для проектной деятельности, как учебную среду для работы с учениками, где можно размещать ссылки на задания, электронные учебники и тетради, видео ресурсы другую полезную информацию, в том числе дифференцированного характера.

При организации онлайн-уроков и при выполнении домашних заданий возрастает интенсивность самостоятельной работы, что составляет сложность для учащихся с ЗПР. Поэтому для учителя важно иметь готовую коллекцию дифференцированных карточек для самостоятельной работы учеников.

Очень важным моментом является создание карточек и заданий к домашней работе. Домашняя работа является органичным продолжением классной и должна носить дифференцированный характер, что способствует выработке самоконтроля, ответственности, трудолюбия, которые в свою очередь влияют на формирование

познавательных качеств учащихся. Единое домашнее задание не способствует продвижению младших школьников с ЗПР.

В качестве «помощников» для создания карточек могут выступать следующие ресурсы:

1) генератор прописей (печатные, письменные, математика). К примеру, можно воспользоваться сайтом «Развитие ребенка»;

2) USB – флеш-накопитель Мерсибо «Читай-пиши без ошибок». Генератор заданий и интерактивный тренажер для профилактики и коррекции трудностей чтения и письма под редакцией Мaziной В.Д.;

3) сайт «Фабрика кроссвордов»;

4) электронные учебники, пособия и тетради;

5) электронный сервис Popplet, который позволяет создавать ментальные карты. Его можно использовать для создания качественного дидактического наглядного материала. Созданные пособия можно сохранить в pdf или png и использовать для создания карточек

В ситуации перехода на дистанционное обучение, родителям приходится более активно включаться в образовательный процесс и помогать ребенку в освоении образовательной программы в новых условиях, что позволяет обеспечить эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Поэтому необходимо предварительно создать для родителей подробную инструкцию, включающую описание проведения отдельных заданий и упражнений, если требуется, указав на соблюдения определенной последовательности их выполнения и порядок перехода от одного задания к другому.

Дистанционное обучение не может (и не должно) полностью дублировать процесс очного обучения. Оно имеет свои плюсы и минусы. Положительными моментами можно считать:

1) возможность контроля каждого этапа работы школьника, так как многие задания снабжены автоматической проверкой результатов;

2) повышается интенсивность самостоятельной работы учащихся с ЗПР.

3) интерактивные задания помогают в игровой форме повторить изученное, эффективно проанализировать учебную информацию, способствуют систематизации и визуализации изученного.

4) новый уровень используемой наглядности (аудио и видео ресурсы, иллюстрированные таблицы, тесты, заполнение которых зависит от самого ученика) воздействует на разные каналы восприятия.

Использование интерактивных сайтов, электронных пособий и учебников значительно повышает эффективность учебного процесса при дистанционном обучении и позволяет учителю осуществлять дифференцированный и личностно-индивидуальный подход в обучении.

Список литературы:

1. Дистанционное обучение [Электронный ресурс]. Режим доступа: Available: https://ru.wikipedia.org/wiki/Дистанционное_обучение.

2. Примерная адаптированная основная образовательная программа начального общего образования детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. Режим доступа: Available: https://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/7-Проект-АООП_ЗПР.pdf.

3. Пономарева, Л.М. Особенности реализации коррекционно-развивающей области для обучающихся с ЗПР в условиях перехода на обучение в дистанционном режиме / Л.М. Пономарева // Рекомендации Минпросвещения России от 30.03.2020 № 6/н, 2020.

ФОРМИРОВАНИЕ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ СПОСОБНОСТИ К ПОНИМАНИЮ ОБМАНА В СИТУАЦИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Стебляк Е.А.,

доцент кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

E-mail: steblyak@list.ru

Ерышева А.А.,

студент ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет»,
г. Омск

E-mail: alinaerysheva@yandex.ru

Аннотация. Представлены краткие методические рекомендации по организации коррекционно-развивающей деятельности, направленной на формирование способности к пониманию обмана у умственно отсталых подростков. На основе обзора программ социально-эмоционального развития обосновывается выделение направлений работы в рамках развития когнитивного, эмоционального и поведенческого направлений. Уточняются задачи расширения представлений о видах информации, доносимой социальными субъектами, о мотивах обмана, видах обмана и отличиях их друг от друга; об индикаторах обманывающего поведения и адаптивных формах поведения в ситуациях искаженного информирования.

Ключевые слова: умственно отсталые подростки, социально-эмоциональное развитие, понимание обмана, обманывающее поведение, социальная ситуация.

THE DEVELOPMENT OF MENTALLY RETARDED TEENAGERS THE ABILITY TO UNDERSTAND DECEPTION IN SITUATIONS OF SOCIAL INTERACTION

Steblyak E.A.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Chair of Defectology Education
Federal State Budget Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk

E-mail: steblyak@list.ru

Erysheva A.A.,

Student, Omsk State Pedagogical University
Omsk

E-mail: alinaerysheva@yandex.ru

Annotation. Brief methodological recommendations on the organization of correctional and developmental activities aimed at developing the ability to understand deception in mentally retarded teenagers are presented. Based on a review of programs of socio-emotional development, the author substantiates the selection of areas of work in the development of cognitive, emotional and behavioral areas. The tasks of expanding ideas about the types of information conveyed by social actors, about the motives of deception, the types of deception and their differences from each other are clarified; indicators of deceptive behavior and adaptive forms of behavior in situations of distorted information.

Key words: mentally retarded adolescents, social and emotional development, understanding of deception, deceiving behavior, social situation.

В отличие от сверстников с нормальным психофизическим развитием, социальное познание детей с легкой умственной отсталостью (ЛУО) характеризуется качественным недоразвитием. С рождения на процесс социального познания негативно воздействуют биологические (органическое поражение ЦНС) и социальные факторы (неблагоприятная социальная среда). Дети с ЛУО долгое время, вплоть до начала школьного обучения, остаются на уровне агента, не умеют отличить свой ментальный мир от ментального мира другого человека, не умеют соподчинять свои мотивы в социальных ситуациях, понимать контекст и подтекст ситуации взаимодействия с другими субъектами или группами. Ментальный мир умственно отсталых детей школьного и подросткового возраста по-прежнему остается достаточно примитивным, преобладают физиологические желания, потребности и мотивы над социальными. Однако по мере взросления их личный социально-эмоциональный опыт становится осознаннее и дифференцированнее.

Одно из важных социальных умений, необходимое для продуктивного взаимодействия с социальными агентами и социальной адаптации детей и подростков с ЛУО – это способность к пониманию обмана. Для ее эффективного функционирования необходимы следующие компоненты: сформированная модель психического, широкий социально-эмоциональный личный опыт, достаточно развитые рефлексивные способности.

В результате проведенного нами эмпирического исследования удалось выявить ряд особенностей понимания обмана младшими школьниками и младшими подростками с ЛУО (в исследовании приняли участие 14 младших школьников и 14 подростков с ЛУО):

- Младшие школьники с ЛУО чаще, чем подростки с ЛУО демонстрировали непонимание и затруднение при ответе на вопросы, касающиеся актуализации личного опыта обмана и его обобщения. Подростки с ЛУО чаще пользовались при определении концепта обман синонимичными и тавтологичными суждениями, что свидетельствует о крайне низком уровне понятийного мышления.

- Личный опыт участия или нахождения в действиях искаженного информирования у подростков с ЛУО шире, осознаннее и дифференцированнее, чем у младших школьников с ЛУО, что связано с начинающим свое развитие рефлексивными способностями (младшие школьники больше используют штамповые суждения в своих высказываниях относительно обмана).

- Представления подростков с ЛУО о видах обмана дифференцированнее, чем представления младших школьников с ЛУО. В подростковом возрасте появляются такие понятия как «ложь во благо; хороший обман; он просто не знал и поэтому обманул (в ситуации ненамеренного дезинформирования); он ничего не сделал и не сказал, но все равно обманул (невербализованное дезинформирование)». Младшие школьники с ЛУО, в большинстве случаев, декларируют штамповое суждения о том, что обман – это плохо, не фиксируя внимания на видах обмана и их различиях.

Ввиду наличия вышеуказанных затруднений у детей и подростков с ЛУО необходимо специальное формирование способности к пониманию обмана, осуществляемое в контексте развития социально-эмоционального интеллекта лиц указанной категории. При этом основная проблема заключается в том, что на сегодняшний день в отечественном специальном образовании нет разработанных целостных программ по развитию социально-эмоционального интеллекта для детей с интеллектуальными нарушениями. Более того, подобных программ нет и для обучающихся общеобразовательных школ, не имеющих нарушений в развитии.

Между тем в Америке и Европе на государственном уровне приняты программы по развитию социально-эмоционального интеллекта. Дэниелом Гоулманом был осуществлен анализ зарубежных программ социально-эмоционального развития детей и выделены действующие компоненты программ – умения справляться с эмоциями, когнитивные способности, поведенческие навыки. Данные компоненты следует использовать в разработке занятий или программ развития для детей с интеллектуальными нарушениями.

1. Умение справляться с эмоциями: идентифицировать и называть чувства, выражать чувства, оценивать силу чувств, управлять чувствами, отсрочивать удовольствия, контролировать побуждения, справляться со стрессом, выяснять разницу между чувствами и поступками.

2. Когнитивные способности: умение говорить с собой (вести «внутренний диалог»), считывать и толковать социальную информацию, умение понимать обман и обманывать, осуществлять шаги по решению проблем (ставить задачи, определять действия, прогнозировать последствия), понимать «точки зрения» других, понимать и принимать правила поведения в разных социальных группах, развивать самосознание.

3. Поведенческие навыки: невербальные (общение с помощью зрительного контакта, тона голоса, выразительности, интонации, мимики, жестов), вербальные (умение четко формулировать желания, намерения, требования, вопросы; адекватно реагировать на критику; выслушивать других людей, сопереживать и помогать им; умение вступать в группы и поддерживать отношения) [2].

Полноценная программа социально-эмоционального развития, на наш взгляд, должна включать все три компонента, представленные выше. Отдельные занятия или непродолжительные факультативные курсы могут быть направлены на решения отдельных задач и развивать отдельные социальные компетенции.

Отечественные программы социально-эмоционального развития в основном представлены для детей дошкольного возраста, для детей младшего школьного и подросткового возрастов полноценных программ на сегодняшний момент не создано. Ниже мы перечислим отечественные программы:

– Отечественная программа «Я, Ты, Мы: социально-эмоциональное развитие детей от 3 до 6 лет» О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной. Программа состоит из трех разделов: уверенность в себе; чувства, желания, взгляды; социальные навыки [3].

– Программа «Я и другие» Конончук О. Ю. Программа направлена на развитие социально-личностной сферы детей дошкольного возраста 4–6 лет [4].

– Программа «Социально-коммуникативного развития» Т.И. Бабаевой, Е.А. Березиной, Т.Г. Гусаровой, В.А. Деркунской, Л.С. Римашевской, А.А. Крулехт, М.В. Крулехт, В.А. Новицкой. Данная программа состоит из трех разделов: дошкольник входит в мир социальных отношений, развиваем ценностное отношение к труду, формирование основ безопасного поведения в быту, социуму и природе [1].

На основании обзора программ социально-эмоционального развития и результатов эмпирических исследований мы разработали некоторые рекомендации для развития представлений об обмане обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Считаем целесообразным решать следующие задачи в коррекционно-развивающем процессе, направленном на развитие представлений об обмане обучающихся с ИН.

1. Расширить представления обучающихся с ИН о видах информации, которую доносят социальные субъекты (о том, что информация бывает правдивой и искаженной, а обманывающее поведение в социальном мире неизбежно).

2. Расширить представления о мотивах обмана в социальной жизни (достижение желаемого, избегание неприятностей, повышение статуса).

3. Расширить представления о видах обмана и их отличиях (эгоистический, альтруистический, невербализованный, ненамеренное дезинформирование).

4. Расширение представлений об отличиях правды от обмана в знакомых и социально значимых ситуациях (познакомить с очевидными индикаторами обманывающего поведения).

5. Знакомство обучающихся с ИН с адаптивными формами поведения в ситуациях искаженного информирования.

Для решения поставленных задач уместно использовать следующие методы и учебные действия:

- наглядные методы (просмотр отрезков фильмов, клипов, комиксов, демонстрирующих правдивое и обманывающее поведение);
- словесные методы (тематические беседы, рассказы педагога-психолога о случаях обманывающего поведения, чтение тематических художественных произведений о попытках совершения обмана, о его разоблачении, о социальном значении обмана, о видах обмана);
- практические методы (упражнения, направленные на анализ историй о дезинформирующем поведении, обобщение, классификация, сравнение видов и мотивов обмана, анализ и синтез индикаторов распознавания обмана);
- игровые методы (театрализованное проигрывание сюжетов искаженного информирования с последующим анализом, позволяющее усвоить адаптивные поведенческие паттерны реагирования на обман, тематические настольно-печатные игры с правилами, дидактические игры).

Таким образом, нами был осуществлен анализ программ, направленных на социально-эмоциональное развитие детей, в содержание которых входит развитие представлений об обмане, а также представлены рекомендации по содержанию и методам коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющим интеллектуальные нарушения, направленной на расширение представлений об обмане

Список литературы:

1. Бабаева, Т.И. Социально-коммуникативное развитие (Методический комплект программы «Детство») / Т.И. Бабаева. – СПб.: ООО Издательство «Детство – Пресс», 2016. – 340 с.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 544 с.
3. Князева, О.Л. Я, Ты, Мы: Социально-эмоциональное развитие детей от 3 до 6 лет: Учебно-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О.Л. Князева. – М.: «Просвещение», 2005. – 240 с.
4. Конончук, О.Ю. Программа личностного развития ребенка / О.Ю. Конончук. – М.: «Просвещение», 2010. – 260 с.
5. Рузакова Ю.А., Тимохина Т.В. Условия успешной социализации ребенка-инвалида // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв.ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017, с. 358-365

ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Фёдорова Г.И.,
учитель английского языка
МБОУ «СОШ №17»
г. Ногинск
E-mail: gfbamerica@mail.ru

Аннотация. В статье рассказывается о необходимости создания специальной образовательной среды для обучения английскому языку детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, учитель английского языка, методы преподавания английского языка, образовательная среда.

THE PROBLEM OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Fedorova G.I.,
teacher of English MBG secondary school 17
Noginsk
E-mail: gfbamerica@mail.ru

Annotation. The article tells about the necessity of creating inclusive education environment for teaching English to students with disabilities.

Key words: inclusive education, teacher of English, methods of teaching English, educational environment.

В современном образовании особое значение имеет создание условий для внедрения инклюзивного образования в средних школах с учетом особенностей каждой из преподаваемых академических дисциплин, включая иностранный язык как один из предметов, который является наиболее трудным для изучения. учиться.

В современной практике уже есть определенный положительный опыт внедрения включения в процесс обучения иностранным языкам в общеобразовательных школах. На уроках иностранного языка рекомендуется:

- формировать в процессе выполнения упражнений лексические навыки, обеспечивающие запоминание новых слов и выражений и их использование в речи;
- использовать информационные и коммуникационные технологии, которые позволяют «особому» ребенку с удовольствием изучать английский язык;
- создать благоприятный психологический климат;
- использовать оздоровительные технологии, адаптированную программу, учитывающую особенности психофизического развития и возможности таких детей, иллюстративные и аудиоматериалы, элементарные интерактивные задания на CD;
- необходимо создавать ситуации успеха на каждом уроке, чтобы ребенок с ограниченными возможностями чувствовал радость от небольшой, но хорошо выполненной задачи.

Осваивая диалогическую речь в ситуациях повседневного общения, ребенок с особыми образовательными потребностями учится вести элементарный диалог мотивационного характера: отдавать приказы, предлагать что-то делать. Разнообразные упражнения и игры помогают ребенку легче и быстрее запоминать изучаемый материал, что приводит к расширению лингвистических горизонтов: помогает освоить основные

языковые концепции, доступные и необходимые для овладения устной и письменной речью на английском языке [2, 14-20].

Для обучения детей с нарушениями зрения необходима специальная система мер и специальные дидактические материалы, необходимые для изучения иностранного языка. Этот комплекс мер включает в себя техническое оснащение образовательных учреждений и разработку специальных учебных программ для преподавателей и других учащихся, с которыми они взаимодействуют. Кроме того, необходимы специальные программы для их адаптации в общеобразовательном учреждении.

Основным доступным способом обучения детей с нарушениями зрения является прослушивание текстов, потому что для них аудирование является единственным способом получить образование и выучить иностранный язык. Конечно, изучение английского языка на слух является довольно сложной задачей, но знание иностранного языка расширяет образовательные возможности таких людей, позволяя им стать частью глобальной образовательной среды и чувствовать себя социально адаптированными в обществе. Инклюзивное образование также включает в себя работу с педагогически забытыми и трудно воспитываемыми детьми. Учитель, который работает с такими учениками, должен уделять гораздо больше внимания повторению.

Организация системы работы с трудными и неуспешными детьми на уроках иностранного языка основана на следующем алгоритме:

- подбор выполнимых индивидуальных заданий;
- разработка дополнительных материалов, которые будут включены в сферу интересов студентов;
- уточнение, алгоритмизация тренировочных заданий с указанием методов работы, предотвращающих ошибки;
- совместное выполнение типовых заданий;
- предотвращение возможных трудностей в учебной деятельности и пути их преодоления совместно (с учителем).

Отметим, что сегодня существует ряд проблем, связанных с повсеместным внедрением включения не только в процесс обучения иностранным языкам, но и в образовательный процесс в целом. Но эта модель обучения рассматривается как основной инструмент, который помогает оптимизировать коррекционное и развивающее направление в работе со студентами с особыми образовательными потребностями на уроках иностранного языка. Инклюзивное образование дает таким детям возможность овладеть хотя бы начальным уровнем владения иностранным языком, что, в свою очередь, даст им возможность пообщаться в современном обществе, сократить число социально неприспособленных, «выпавших» из образовательной структуры дети и подростки.

Таким образом, при внедрении инклюзивного обучения на уроках иностранного языка рекомендуется:

- формировать в процессе выполнения упражнений лексические навыки, обеспечивающие запоминание новых слов и выражений и их использование в речи;
- использовать информационные и коммуникационные технологии, которые позволяют «особому» ребенку с удовольствием изучать английский язык;
- создать благоприятный психологический климат;
- использовать оздоровительные технологии, адаптированную программу, учитывающую особенности психофизического развития и возможности таких детей, иллюстративные и аудиоматериалы, элементарные интерактивные задания на CD;
- необходимо создавать ситуации успеха на каждом уроке, чтобы ребенок с ограниченными возможностями чувствовал радость от небольшой, но хорошо выполненной задачи.

Инклюзивное образование дает таким детям возможность овладеть хотя бы элементарным уровнем владения иностранным языком, что в свою очередь даст им шанс

социализироваться в современном обществе, сократить количество социально неадаптированных, «выпавших» из образовательной структуры детей и подростков.

Список литературы:

1. Банч, Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии / Г. Банч; пер. с англ. А.В. Рязановой // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 3. – С. 50-56.
2. Брызгалова, С.О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями / С.О. Брызгалова, Г.Г. Зак // Специальное образование. – 2010. – №3. – С. 14-20.
3. Грузинова, Т. Дети с ограниченными возможностями: мифы, реальность, пути интеграции / Т. Грузинова // Директор школы. Экспресс-опыт. – 1999. – №4. – С. 59-64.
4. Гудонис, В.П. Интегрированное обучение детей с нарушениями зрения / В.П. Гудонис, М. Баркаускайте // Дефектология. – 2006. - №3. – С. 78-82.
5. Зарубина, И.Н. Опыт и проблемы обучения детей с глубоким нарушением зрения в массовых школах / И.Н. Зарубина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. - № 5. – С. 4-13.
6. Ульенкова, У.В. Интеграция детей с умеренными нарушениями развития в общеобразовательную среду: проблемы и перспективы / У.В. Ульенкова, Е.Е. Дмитриева // Коррекционная педагогика. – 2008. - № 4. – С. 5-12.
7. Школа, открытая для всех: пособие для учителей общеобразовательных школ, работающих с детьми-инвалидами / сост. Е.Н. Брешенкова; ред. А.И. Кардашина. – Тула, 2006. – 24 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ СОЦИАЛЬНОМ МИРЕ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Чичикина М.А.,

учитель начальных классов ГБОУ Школа №830

г. Москва

E-mail: aniram-13@mail.ru

Данилова А.М.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики

и специальной психологии

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

г. Москва

E-mail: am.danilova@mpgu.su

Аннотация. Работа посвящена описанию результатов экспериментального исследования элементарных представлений об окружающем социальном мире детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью, осваивающих адаптированную основную общеобразовательную программу в условиях автономного класса. Раскрываются условия, способствующие повышению эффективности процесса формирования этих представлений у данной категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, аутизм, умственная отсталость, окружающий социальный мир, инклюзивное образование.

STUDY OF IDEAS ABOUT THE SURROUNDING SOCIAL WORLD IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Chichikina M.A.,

primary school teacher

State budgetary educational institution School № 830

Moscow

E-mail: aniram-13@mail.ru

Danilova A.M.,

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of

Oligophrenopedagogics and special psychology

Federal State Budget Institution of Higher Education

«Moscow Pedagogical State University»

Moscow

E-mail: am.danilova@mpgu.su

Annotation. The paper describes the results of an experimental study of elementary ideas about the surrounding social world of primary school children with autism spectrum disorders and mental retardation who are learning an adapted basic general education program in an autonomous classroom. The article reveals the conditions that contribute to improving the effectiveness of the process of forming these ideas in this category of students with disabilities.

Key words: autism spectrum disorders, autism, mental retardation, surrounding social world, inclusive education.

Среди актуальных задач, стоящих перед специальной педагогикой на сегодняшний день, выделяются задачи обеспечения условий для успешной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), эффективного развития у них навыков

социальной и жизненной компетентности. Другими словами, важное внимание уделяется проблеме формирования умения жить среди людей.

Окружающий нас социальный мир характеризуется величием и разнообразием. Он включает в себя социальный мир людей, мир природы, мир предметов, которые созданы человеком. Чрезвычайно важной представляется коррекционно-педагогическая работа по оказанию помощи детям с РАС в выстраивании целостной картины мира, в которой синтезируются отношения между людьми, окружающие условия, окружающая природа. Важно, чтобы полученные обучающимися знания не были абстрактными, чтобы они понимали и осознавали себя частью социального мира.

Несмотря на то, что разные аспекты проблемы социализации детей с РАС нашли свое отражение в работах отечественных исследователей (Е.Р. Баенская, М.Ю. Веденина, Т.Э. Галкина, А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, М.М. Либлинг, И.И. Мамайчук, О.С. Никольская, Е.Н. Солдатенкова, А.В. Хаустов и др.), данная проблема продолжает оставаться актуальной [1; 2; 3; 4; 5; 6]. В частности, в настоящее время продолжается поиск новых путей подготовки детей с расстройствами аутистического спектра к успешной адаптации в социальном мире. Особенно остро стоит эта проблема по отношению к детям с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью.

Для обучающихся с РАС предусмотрены различные модели включения в социальное пространство образовательной системы: от полного включения, предполагающего совместное обучение с нормотипичными сверстниками, до организации индивидуального обучения. Для детей с РАС, у которых помимо аутистических проявлений выявлена умственная отсталость, могут рассматриваться такие варианты построения индивидуального образовательного маршрута, как обучение в ресурсном классе, автономном классе, коррекционном классе, в специальной (коррекционной) школе.

В данной работе мы хотим остановить свое внимание на проблеме формирования элементарных знаний и представлений о социальном мире у учащихся младших классов с РАС и легкой умственной отсталостью, обучающихся в условиях автономного класса.

Автономный класс, являясь вариативной организационно-образовательной моделью, открывается на базе образовательной организации для создания особых образовательных условий для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Функционирование такого класса предполагает обязательную образовательную и социальную инклюзию, которая может организовываться как в учебной, так и во внеурочной деятельности. Изучая состояние представлений об окружающем социальном мире у обучающихся с РАС и умственной отсталостью, которые получают образование в условиях автономного класса, мы сможем ответить на вопрос, требует ли ныне действующая организационно-образовательная модель улучшения, модернизации.

С целью изучения состояния представлений об окружающем социальном мире и их особенностей у вышеназванной категории обучающихся нами было проведено эмпирическое исследование. В эксперименте приняли участие 12 учащихся младших классов, имеющие расстройства аутистического спектра, осложнённые легкой умственной отсталостью.

Разрабатывая диагностическую программу, с помощью которой планировалось изучение особенностей представлений об окружающем социальном мире, мы учитывали:

- содержание адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (вариант 8.3), в которой очерчен круг знаний и представлений школьников в изучаемой области [7];

- возрастные и познавательные особенности обучающихся с расстройствами аутистического спектра, осложненными легкой умственной отсталостью.

Изучение представлений об окружающем социальном мире включало оценку уровня сформированности у детей представлений о себе, мониторинг их социальных представлений и анкетирование родителей обучающихся с РАС и умственной отсталостью.

Оценка уровня сформированности представлений о себе у детей была проведена на основе модификации опросника Е.Н. Солдатенковой [8]. Опросник предусматривал оценку сформированности представлений по четырем шкалам: «Это я», «Моя семья», «Мои чувства», «Социальное окружение» (рисунок 1).

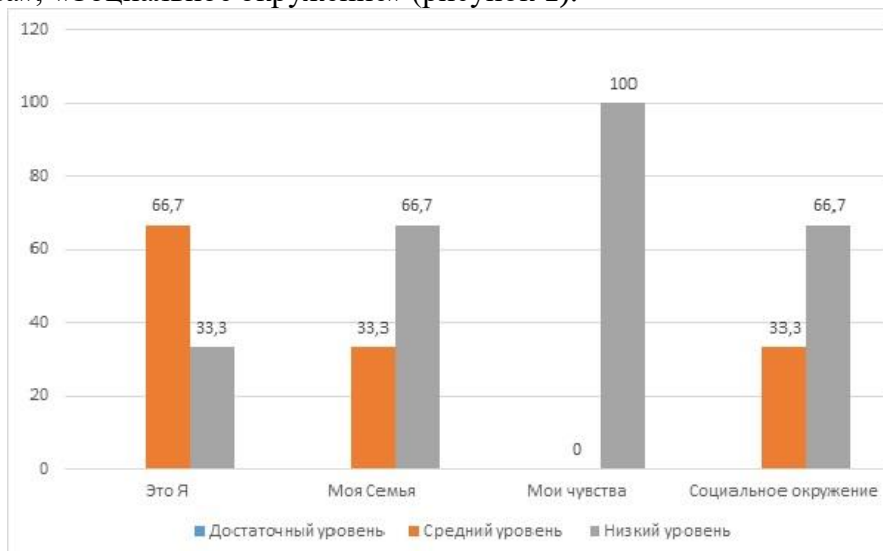


Рисунок 1. – Результаты изучения уровня сформированности представлений о себе у детей с РАС и умственной отсталостью (в %)

По шкале «Это я» 66,7% участников эксперимента продемонстрировали средний уровень сформированности представлений о себе, 33,3% учащихся были отнесены нами к низкому уровню. Эти дети не смогли показать все части своего тела. Они не узнавали себя на фотографиях, испытывали проблемы при идентификации пола. Подобные недостатки могут стать серьезным препятствием для формирования у младших школьников с РАС и умственной отсталостью представлений о других людях, о своем месте среди людей, т.к. эти представления строятся с опорой на целостную систему представлений о себе.

Анализ данных по шкале «Моя семья» выявил, что у большинства обучающихся представления о своей семье сформированы на низком уровне (66,7%). В ряде случаев дети не знали имен мамы, папы, бабушки и дедушки, не проявляли на их появление никакой реакции.

Все участники экспериментальной группы (100%) были отнесены нами к низкому уровню сформированности представлений по шкале «Мои чувства». Полученные данные показали, что дети с РАС и умственной отсталостью плохо дифференцируют собственные эмоциональные реакции. Учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали отсутствие эмоциональной включенности в ходе совместной деятельности, а также низкий уровень эмпатии, эмоциональной отзывчивости. Никто из них не дифференцирует свое эмоциональное состояние и эмоции других людей.

У 66,7 % участников эксперимента был выявлен низкий уровень сформированности представлений по шкале «Социальное окружение». В большинстве случаев дети не показали интереса к контакту с другими людьми, при установлении с ними контакта со стороны не поддерживали его, в то же время не соблюдали социальной дистанции в общении с незнакомыми людьми.

Целью мониторинга социальных представлений обучающихся с РАС и умственной отсталостью стало выявление сформированности социальных представлений по шкалам: «Ребенок в семье и обществе», «Ребенок в школе», «Ребенок в городе». Мониторинг

включал в себя пролонгированное наблюдение за каждым обучающимся экспериментальной группы в условиях урочной и внеурочной деятельности (рисунок 2).

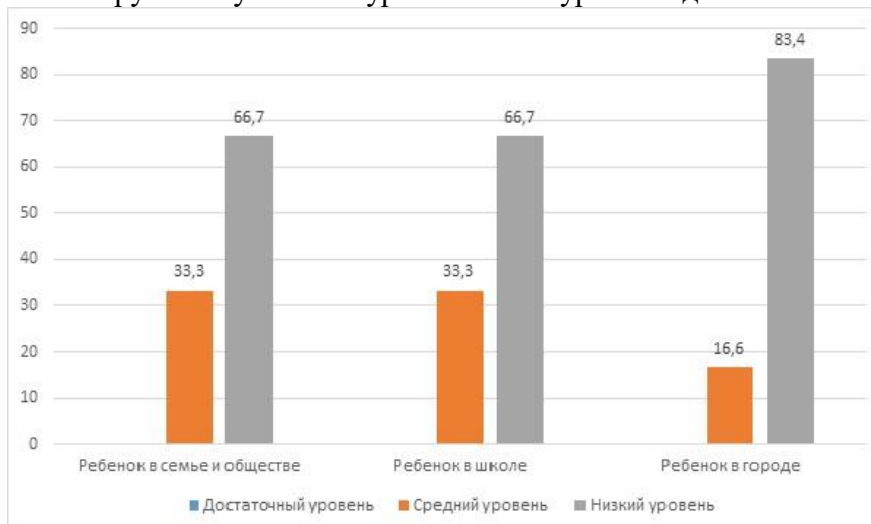


Рисунок 2. – Результаты мониторинга сформированности социальных представлений у обучающихся с РАС и умственной отсталостью (в %)

Мониторинг социальных представлений выявил, что в незнакомой обстановке дети сталкиваются с большими трудностями, чувствуют дискомфорт. Было выявлено, что у обучающихся с РАС и умственной отсталостью представления о себе, о семье, своих чувствах, социальном окружении, родном городе преимущественно сформированы на низком уровне. Большинство детей не знают свой возраст, с трудом определяют свою половую принадлежность, не знают правил поведения в общественных местах (данные по шкале «Ребенок в семье и обществе»).

Большинство детей (66,7%) были отнесены нами к низкому уровню сформированности представлений по шкале «Ребенок в школе». Несмотря на то, что обучающиеся к четвертому классу научились ориентироваться в школе, у них отмечались трудности в знании назначения помещений школы, в соблюдении правил поведения на уроке и пришкольном участке. Многие дети на уроках фронтально почти не работали, с трудом сидели за партой на протяжении всего урока. Также у них возникали сложности в соблюдении дистанции во взаимоотношениях со взрослыми. Было отмечено, что в контакте со сверстниками дети с РАС даже на четвертом году обучения мало заинтересованы.

Еще больше трудностей у участников эксперимента было выявлено при изучении представлений об окружающем социальном мире по шкале «Ребенок в городе». 83,4% детей с РАС и умственной отсталостью по этой шкале были отнесены нами к низкому уровню. Большинство обучающихся не соблюдали правила поведения на улице и в общественных местах, не узнавали технические средства организации дорожного движения, никто из детей не показал знания архитектурных достопримечательностей города. Стоит отметить, что дорогу от школы до дома знали только те дети, которые передвигаются по городу с родителями на общественном транспорте.

Целью анкетирования родителей, обучающихся с РАС и умственной отсталостью «Мой ребенок в социальном мире» являлось получение информации о том, как оценивается родителями уровень осведомленности их детей об окружающем социальном мире. Анкетирование включало в себя следующие блоки: «Ребенок о себе», «Ребенок в семье и в быту», «Ребенок в городе», «Ребенок в социальном окружении» (рисунок 3). Результаты анкетирования мы планировали сравнить с данными, полученными в ходе мониторинга и опроса.

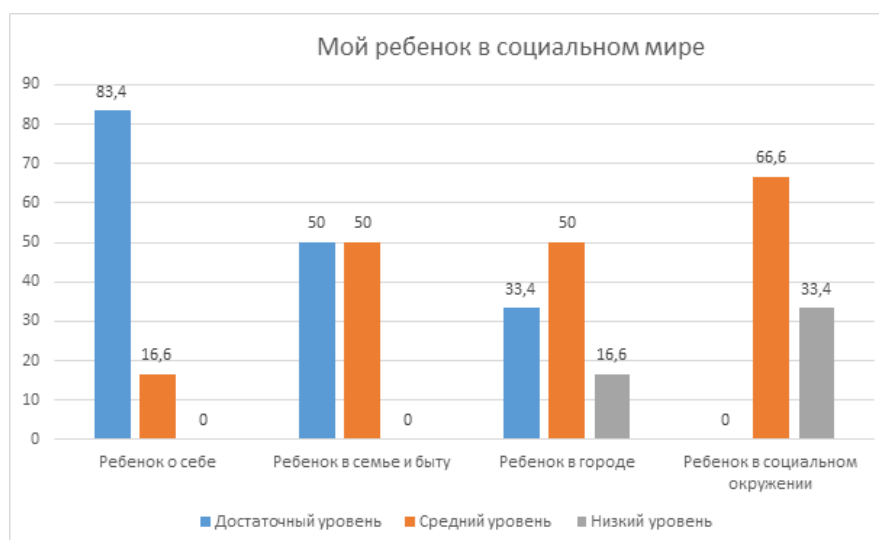


Рисунок 3. – Результаты анкетирования родителей обучающихся с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями «Мой ребенок в социальном мире» (в %)

Анкетирование и беседы с родителями обучающихся показали, что, по мнению большинства родителей (83,4%), их дети не испытывают трудностей ориентации в своем теле. При этом некоторые из родителей не уделяли внимания формированию навыков опрятности у детей и не привлекали их к участию в домашних бытовых делах. Ближайшее окружение из числа членов семьи не проявляло должной заинтересованности в формировании у своих детей социальных представлений, полагая, что это для детей либо слишком сложно, либо не столь важно. Все родители отмечали, что их дети не проявляют инициативу в общении с людьми, не взаимодействуют с другими детьми на детских площадках, не проявляют эмпатию к окружающим. На вопрос, соблюдает ли их ребенок дистанцию во взаимодействии с людьми, многие родители дали положительный ответ, что в действительности не характерно для данной категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Полученные данные показали, что родители в большей степени заинтересованы в формировании у школьников учебных умений и навыков (чтение, счет, письмо), при этом не в полной мере понимают роль социальных представлений в социализации и социальной адаптации их детей.

Результаты анкетирования выявили неадекватную, завышенную оценку родителями сформированности у их детей представлений об окружающем социальном мире. Данная оценка большинства родителей, принявших участие в эксперименте, значительно расходится с данными, полученными в ходе мониторинга и опроса.

Таким образом, экспериментальное исследование показало, что у обучающихся с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями представления об окружающем социальном мире не сформированы на достаточном уровне, фрагментарны, что связано с дефицитом познавательных и аффективных составляющих деятельности, лежащих в основе формирования представлений о себе и об окружающем мире. Большие сложности возникают при формировании у данной категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья представлений о семье, своих чувствах, социальном окружении, родном городе.

Учитывая индивидуальные особенности детей с РАС и умственной отсталостью и результаты нашего исследования, можно сделать вывод, что процесс формирования представлений об окружающем социальном мире у обучающихся данной категории в значительной степени затруднен. Эти представления будут формироваться у них на протяжении всей жизни. В связи с вышесказанным представляется важным определить ряд условий организации коррекционно-педагогической работы в автономном классе,

которые позволяют повысить эффективность процесса формирования представлений о социальном мире как необходимом компоненте социализации данной категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Такими условиями являются:

- адаптация учебного материала с учетом индивидуальных познавательных возможностей каждого обучающегося с РАС и умственной отсталостью;
- опора на предметно-практическую и продуктивную деятельность обучающихся;
- включение в образовательный процесс игровых заданий и упражнений с учетом особенностей внимания, памяти, речи, индивидуальных возможностей учащихся автономного класса;
- учет индивидуальных особенностей каждого ученика автономного класса при определении способов передачи социального опыта (совместные со взрослым действия, подражание, словесная инструкция);
- расширение знаний родителей обучающихся о психофизических особенностях детей с РАС и умственной отсталостью, обучение родителей приемам формирования у детей элементарных представлений о социальном окружающем мире в домашней обстановке;
- организация взаимодействия участников коррекционно-педагогического процесса в образовательном учреждении и семье.

Список литературы:

1. Аутичный ребенок: Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 1997. – 341 с.
2. Веденина, М.Ю. Адаптация методов поведенческой терапии для формирования социально-бытовых навыков у детей с аутизмом: автореферат дис. ... кандидата психологических наук / М.Ю. Веденина. – М., 2000. – 20 с.
3. Галкина, Т.Э. Формирование социально-педагогической адаптивности аутичных детей в образовательном процессе специальной (коррекционной) школы: автореферат дис. ... кандидата психологических наук / Т.Э. Галкина. – М., 2004. – 28 с.
4. Коноплева, А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская. – Мн.: НИО, 2003. – 232 с.
5. Мамайчук, И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2007. – 287 с.
6. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра / М-во образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2017. – 349 с.
7. Солдатенкова, Е.Н. Оценка уровня сформированности представлений о себе у детей с расстройствами аутистического спектра / Е.Н. Солдатенкова // «Сибирский вестник специального образования». Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск). – 2014. - №1 (13). – С. 71-80.
8. Хаустов, А.В. Сравнительный анализ уровня адаптации и дезадаптации у детей с расстройствами аутистического спектра, обучающихся по различным образовательным программам // Развитие языковых и творческих способностей в дошкольном детстве. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Ф.А. Сохина / А.В. Хаустов, Е.Н. Солдатенкова; Под ред. О.С. Ушаковой и В.И. Яшиной. – М., 2013. – С. 245–250.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ ЗАДАНИЙ

Шилова И.М.,

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

профессор кафедры общей и педагогической психологии

г. Омск

E-mail: alpaka1@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются творческие способности младших школьников с умственной отсталостью. Развитие строится на использовании различных заданий во внеурочной деятельности. В работе представлены результаты констатирующего и формирующего этапов исследования.

Ключевые слова: творческие способности, умственная отсталость, внеурочная деятельность, задания.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF MENTALLY RETARDED ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS THROUGH TASKS

Shilova I.M.,

associate Professor, candidate of pedagogical Sciences Omsk state pedagogical

University Professor of the Department of General and pedagogical psychology

Omsk

E-mail: alpaka1@yandex.ru

Annotation. The article deals with the creative abilities of younger students with mental retardation. Development is based on the use of various tasks in extracurricular activities. The paper presents the results of the ascertaining and forming stages of the study.

Key words: creativity, mental retardation, extracurricular activities, tasks.

Развитие детского творчества в настоящее время является одной из наиболее актуальных проблем, как в теоретическом отношении, так и в практическом. Речь идет о важнейшем условии формирования индивидуального своеобразия личности уже на первых этапах ее становления. Проблема развития творческих способностей детей актуальна тем, что этот процесс является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности человека, его поведения в целом. Дети с интеллектуальной недостаточностью требуют особого внимания, так как к ним используется кардинально другой подход в развитии по сравнению со здоровыми детьми. Особенности развития детей с нарушениями интеллекта изучали Э.П. Бебриш, К.А. Вересотская, Т.В. Егорова, Е.А. Стребелева и др. [1, 2, 3, 4].

Н.Г. Морозова указывала, что для умственно отсталых детей характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании, вследствие чего эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающей действительности, их опыт крайне беден [5]. Поэтому развитие творческих способностей детей с нарушением интеллекта, учитывая, что это особые дети, имеет немаловажное значение.

Целью исследования стало развитие творческих способностей умственно отсталых учащихся младших классов на основании реализации программы заданий во внеучебной деятельности.

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа №21». Выборку составили 10 учащихся в возрасте 8-9 лет с диагнозом лёгкая степень умственной отсталости.

В ходе теоретического анализа были определены компоненты творческих способностей, в соответствии с которыми были определены диагностические методики: «Дорисовывание фигур» (модификация Э.П. Торренса) и «Составь рассказ о несуществующем животном» Л.Ю. Субботина.

Результаты исследования. По методике Э.П. Торренса оценивались пять показателей: беглость, оригинальность, абстрактность названий, сопротивление замыканию, разработанность, а уровень развития творческих способностей определялся по среднему значению этих пяти показателей.

Высокий уровень беглости выявлен у двоих (20%) учащихся, их рисунки не повторялись, были красочными, например, дети рисовали бабочек, животных, растения. Некоторые рисунки были недостаточно прорисованы в силу недостаточно развитых художественных навыков. Низкий уровень беглости выявлен у троих (30%) школьников, они не использовали фрагмент рисунка, а рисовали что-то свое рядом, некоторые рисунки были непознаваемыми, ни на что не были похожи, и дети сами не могли вспомнить, что рисовали. У остальных испытуемых оказался средний уровень беглости.

По результатам диагностики лишь у троих (30%) испытуемых были оригинальные рисунки, например, учащиеся рисовали озеро, в котором плавает рыбка, снежные горы. В процессе рисования дети дополняли свои фигуры, делали рисунки с большим количеством элементов, работали достаточно быстро, сразу приступали к работе, в процессе делали исправления. У остальных учащихся рисунки были неоригинальными, так как повторялись неоднократно, были схожими с рисунками, они не сразу начинали рисовать, при этом в конце работы темп снижался, было достаточно сложно придумать что-то другое.

Высокий уровень абстрактности названий отмечен у одного (10%) школьника. Названия рисунка были интересными («головоуш») и многословными (волшебная живительная вода). У пятерых (50%) испытуемых выявлен низкий уровень, дети затруднялись выделить главное из рисунка. У остальных испытуемых оказался средний уровень изучаемого показателя.

Анализ результатов показал, что лишь у одного (10%) учащегося высокий уровень способности к сопротивлению замыканию, его рисунки не замыкались вообще, а обрисовывались дополнительными элементами, например, мальчик обрисовывал вокруг прямых линий различные виды оружия. Низкий уровень способности к сопротивлению замыканию обнаружен у троих (30%) испытуемых, они быстро дорисовывали фигуру, выбирали самый простой и легкий способ, при этом не стремились придумать что-то новое при дорисовывании других фигур. У остальных – средний уровень диагностируемого показателя.

Высокий уровень разработанности выявлен у двоих (20%) учащихся. Дети рисовали много элементов одного рисунка или рисовали большое количество предметов, которые имели отличия по цвету, размеру. По результатам диагностики у троих (30%) учащихся рисунки были недостаточно прорисованы, не хватало деталей, которые бы точно отражали основные признаки изображаемых предметов. Например, некоторые дети стремились нарисовать мордочку животного, но рисовали рот и усы, не рисовали уши и глаза, так как они не были связаны с представленным элементом. У остальных – средний уровень разработанности.

Обобщая результаты диагностики по методике, можно сказать, что уровень развития творческих способностей у двоих (20%) учащихся определен выше нормы, у четверых (40%) – ниже нормы и у остальных – норма.

Анализируя результаты по диагностике Л.Ю. Субботина, следует отметить, что высокий уровень оригинальности идей проявила одна школьница. Она ярко и красочно

описывала внешний вид чудовища. Низкий уровень выявлен у пятерых (50%) испытуемых, об этом свидетельствует описание существующих животных, составление короткого рассказа за несколько минут, в остальное время они перечитывали то, что написали.

Таким образом, результаты по проведенным методикам, дополненные наблюдением и беседой с психологом, позволили прийти к выводу о том, что умственно отсталые учащиеся младших классов испытывают затруднения при выполнении творческих заданий, изобразительной деятельности, для них характерен невысокий уровень развития творческих способностей.

На основании полученных результатов мы разработали программу, направленную на развитие творческих способностей у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Программа представляла собой комплекс разнообразных заданий, связанных с творческим трудом, изобразительной деятельностью во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени обучающихся для удовлетворения их потребностей в содержательном досуге.

Детям предлагались творческие задания по рисованию, лепке, конструированию, аппликации, творческие рассказы. Разнообразие видов деятельности обеспечивает работу всех процессов головного мозга, наилучшим образом влияет на развитие личности, Предметно-практическая деятельность наиболее доступна и понятна для детей с умственной отсталостью. Было отмечено, что многим детям было легче создавать продукт, чем выполнять задания в вербальной форме, например, при составлении рассказов.

Выполнение заданий осуществлялось в индивидуальной и групповой формах.

Важным условием для развития творческих способностей у младших школьников являлось создание среды, которая бы стимулировала разнообразную творческую активность, свободу в выборе деятельности.

Принципы, которыми руководствовались в ходе взаимодействия с испытуемыми:

- непрерывности и системности развивающего воздействия на всех ступенях непрерывного образования;
- концептуальные принципы совместного образования;
- учета закономерностей психофизиологического развития в каждом возрастном периоде;
- деятельностный принцип.

По окончании формирующего этапа исследования мы провели повторную диагностику с применением тех же методик для определения результативности разработанной нами программы.

Для установления достоверности различий полученных результатов был использован U-критерий Манна-Уитни. По результатам статической обработки данных значимые различия выявлены только по показателю абстрактность названий ($p < 0,01$). По остальным показателям не были выявлены значимые различия, однако можно сказать о тенденции к положительной динамике результатов. Рисунки детей стали более интересными и прорисованными, более оригинальными, необычными, стало меньше повторов, улучшились показатели беглости, сопротивление замыканию.

Таким образом, выполнение разнообразных заданий, связанных с творческим трудом, является средством коррекции недостатков познавательной и личностной сфер умственно отсталых учащихся младших классов, а также способствует их социализации.

Список литературы:

1. Бебриш, Э.П. Некоторые особенности физического развития умственно отсталых учащихся / Э.П. Бебриш // Дефектология. – 2016. - № 4 – С. 29-32.

2. Вересотская, К.И. Зрительное восприятие изображений предметов // Восприятие и воображение. Ученые записки, МГПИ им. В.И. Ленина, №49. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 2016. – С. 37-59.
3. Егорова, Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. – М.: Просвещение, 2013. – 172 с.
4. Морозова, Г.В. Особенности анализирующего восприятия изображенных предметов глухими, слабовидящими и умственно отсталыми детьми. // Дефектология, 2017 - № 2 - 16-21.
5. Стребелева, Е.А. Традиционные и новые организационные формы коррекционной помощи детям дошкольного возраста с нарушением интеллекта / Е.А. Стребелева // Дефектология. – 2009. - №3 – С. 62-67.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ПАРЦИАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ РЕГУЛЯТОРНОГО КОМПОНЕНТА ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ялаева Э.С.,
педагог-психолог ГБУ «ППЦ»
г. Тольятти
E-mail: almirayal@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены специальные образовательные условия для детей младшего школьного возраста с парциальной недостаточностью регуляторного компонента психической деятельности в условиях инклюзивного образования. Предложены эффективные формы взаимодействия педагога-психолога с данной категорией детей.

Ключевые слова: инклюзия, индивидуально-образовательный маршрут, парциальная недостаточность регуляторного компонента психической деятельности, ограниченные возможности здоровья, специальные образовательные условия, саморегуляция.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH PARTIAL INSUFFICIENCY OF THE REGULATORY COMPONENT OF MENTAL ACTIVITY IN INCLUSIVE EDUCATION

Yalayeva E.S.,
Pedagogue-psychologist Head Office «PPTs»
Tolyatti
E-mail: almirayal@yandex.ru

Annotation. The article presents special educational conditions for children of primary school age with partial insufficiency of the regulatory component of mental activity in inclusive education. The effective forms of interaction of the teacher-psychologist with this category of children are offered.

Key words: inclusion, individual educational route, partial insufficiency of the regulatory component of mental activity, limited health opportunities, special educational conditions, self-regulation.

Обследование младших школьников, обратившихся на ПМПК с проблемой трудности школьного обучения показало, что отмечаются у них нарушения не только в интеллектуальном развитии, но со стороны регуляции учебной деятельности, что указывает на сложившийся симптомокомплекс школьной неуспешности.

Нарушения регуляторного компонента психической деятельности у детей школьников проявляются в недостаточном уровне сформированности произвольной регуляции в различных видах деятельности. Для данной категории детей характерна несформированность непроизвольного и произвольного внимания, а также эмоционально-волевая незрелость, которая может сочетаться со слабой способностью к волевому напряжению. У этих детей наблюдается низкая школьная мотивация, которая зачастую носит защитный характер, чтобы уменьшить болезненность постоянных неудач, отвержение значимости школьной жизни вообще [1, 27].

Парциальная недостаточность регуляторной сферы – это недостаточность процессов управления базисными психическими функциями и процессами, такими как восприятие, внимание, память, произвольные движения (действия) при потенциальной

сохранности этих функций как таковых. На нейрофизиологическом уровне – это прежде всего недостаточность регуляции процессов возбуждения и торможения в ЦНС [4, 38].

Недостаточность регуляторного компонента безусловно, распространяется и на такие более сложно организованные системы и функции, как контроль деятельности и программирование, целеполагание, межличностные отношения и др.

У младших школьников вплоть до 10-12 лет недостаточность регуляции ярко проявляется внешне в виде нарушения контроля уровня моторной активности.

В раннем и младшем дошкольном у данной категории детей возрасте может встречаться диагноз «синдром повышенной нервной возбудимости».

Уже в младшем школьном, и тем более в более старших возрастах можно встретить диагноз часто гиперкинетическое расстройство (F90), несколько реже «расстройства поведения» (F91). У подростков встречаются диагнозы «оппозиционное расстройство», «другие эмоциональные расстройства и расстройства поведения, возникающие обычно в детском и подростковом возрасте» (F98) [4, 38].

С парциальной недостаточностью регуляторного компонента психической характер поведения у детей часто импульсивен, в большинстве с двигательной и речевой расторможенностью. Соответствуют возрасту при этом физические параметры развития в целом. Помимо импульсивности в любом виде деятельности, включая и игру (в играх такие дети чаще всего конфликты и недостаточно критичны). Отметить следует, неуправляемость: взрослым порой не удается регулировать поведение ребенка. Легко ребенок отвлекаем, не может удерживать данные ему инструкции, для выполнения какой-либо продуктивной деятельности нуждается не только во внешней мотивации, но и во внутреннем программировании и контроле деятельности. Снижена критичность к результатам деятельности, вследствие импульсивности и невозможностей контроля особенно в ситуации утомления.

При правильно организованных условиях диагностического обследования, правильном расчете сил ребенка и адекватной мотивации показатель обучаемости в целом должен соответствовать возрасту. Эмоциональная адекватность самой ситуации быстро «заканчивается» – ребенок устает и не может регулировать свое поведение. Сформированность социально-коммуникативных норм быстро «смещается» вследствие импульсивности. Сформированность навыков самообслуживания не нарушены, но формируются обычно позже.

Для успешной инклюзии детей с парциальной недостаточностью регуляторного компонента психической деятельности необходимы специальные образовательные условия:

1. Разработать, утвердить и реализовать АООП для детей с парциальной недостаточностью регуляторного компонента психической деятельности.
2. Организовать сопровождение консилиумом образовательной организации:
 - разработать план мероприятий по оказанию психолого-педагогической помощи ребёнку, используя ресурс образовательной организации;
 - отслеживать на ПМПк динамику развития ребёнка не реже трех раз в год;
 - своевременно вносить коррективы в индивидуально-образовательный маршрут в соответствии с решением консилиума;
 - доводить до сведения родителей решения и рекомендации консилиума;
 - рекомендовать родителям наблюдение и лечения ребёнка у невролога.

При организации учебного процесса детей с парциальной недостаточностью регуляторного компонента психической деятельности необходимо:

- использование обязательно нетрадиционных форм работы на уроках для профилактики переутомления;
- перед ребёнком ставить конкретные задачи, добиваясь их выполнения, не торопить его в процессе выполнения;
- в виде последовательных частей предлагать большое по объёму задание;

- должны инструкции учителя быть чёткими и немногословными;
- необходимо использовать мультисенсорные техники обучения: воздействие в процессе обучения на все каналы восприятия ребёнка: слух, зрение, осязание;
- избегание категоричных запретов.
- для привлечения внимания использовать различные методы и приёмы для лучшего запоминания материала («Найди ошибку», «Проверь себя и соседа»);
- переключить внимание ребёнка при переходе с одного вида деятельности к другому (специальными приёмами: тактильными, наглядными, слуховыми, двигательными);

- применять различные методы и приёмы для снижения импульсивности, например, вызов к доске того, кто поднял руку последним (задание «Тихий ответ») [3, 46].

Щадящий режим и дозирование нагрузки, необходимо чередовать учебной нагрузки с отдыхом и двигательной активностью в течении учебного дня. Проводить опрос также лучше в начале урока (работоспособность снижается к середине урока).

При выраженных неврологических нарушениях ведущим специалистом может быть врач-невролог или психиатр – часто без медикаментозной коррекции эффективность работы всех других специалистов нулевая. При минимальных неврологических нарушениях ведущий специалист для такого ребенка психолог, знакомый с формированием регуляторных структур.

Нецелесообразно подключать логопедическую помощь (при наличии дисграфии и дислексии) на начальных этапах помощи ребенку. Результативность будет крайне низкой, вследствие выраженной регуляторной незрелости. Поэтому педагог-психолог и невролог должны создать определенную базу для работы логопеда [4, 39].

Основным специалистам сопровождающей детей с нарушением регуляторной функции является педагог-психолог. В работе с детьми с парциальной недостаточностью регулятивного компонента психической деятельности используются коррекционно-развивающие программы. Адекватными методами коррекции произвольной активности и внимания для детей младшего школьного возрастов будут программы, предложенные Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой. Для детей среднего и старшего дошкольного возраста тренинги с использованием различных техник по развитию саморегуляции [1, 28].

Таким образом, охарактеризованы особенности психолого-педагогического сопровождения детей с парциальной недостаточностью регуляторного компонента психической деятельности в условиях инклюзивного образования. Чем раньше начата специфическая коррекционная работа с сопровождением педагога-психолога и врача-невролога, тем благоприятнее ожидается прогноз развития.

Список литературы:

1. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М., 2002. – С. 25-28.
2. Бардышевская, М.К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей / М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский. – М., 2003. – С. 14-17.
3. Дробинская, А.О. Школьные трудности «нестандартных» детей / А.О. Дробинская. – М., 2001. – С. 45-47.
4. Семаго, Н.Я. Еще раз об инклюзии / Н.Я. Семаго // Школьный психолог. – 2010. - №16. – С. 38-42.

ТАЛАНТ ОГРАНИЧЕНИЙ НЕ ИМЕЕТ

Янковская Н.Н.,

учитель музыки и учитель-дефектолог

ГУО «Средняя школа №13»

г. Слуцк

E-mail: yankovskaya.1968@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются пути включения детей с ОПФР в совместную творческую деятельность со здоровыми сверстниками, которые способствуют развитию познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, а также социализации детей. Представлен опыт и результаты работы учителя-дефектолога и музыки, хореографа ГУО «Средняя школа №13 г. Слуцка».

Ключевые слова: дети с ОПФР, инклюзия, интегрированное обучение и воспитание, кохлеарный имплант, образовательный процесс, творческая деятельность.

TALENT HAS NO RESTRICTIONS

Yankovskaya N.N.,

Teacher of Music, Teacher-Defectologist

State Institution of Education «Secondary School 13»

Slutsk

E-mail: yankovskaya.1968@mail.ru

Annotation. The article discusses the ways of including children with features of phyhophysical development in joint creative activities with healthy peers that contribute to the development of cognitive process, emotional and volitional sphere and children socialization. The experience and result of the work of the teacher-defectologist, teacher of Music, Choreographer of State Institution of Education «Secondary School 13, Slutsk» are presented.

Key words: children with features of phyhophysical development, educational process, creative activities, cochlear implant, inner training and education, inclusion.

ГУО «Средняя школа №13» г. Слуцка имеет статус опорного учреждения образования для детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). В учреждении обучаются как «обычные» дети, так и дети с нарушениями зрения, слуха, тяжелыми нарушениями речи, трудностями в обучении, интеллектуальной недостаточностью, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. В настоящее время в школе обучается 41 ребенок с ОПФР с 1 по 9 классы.

Известно, что дети с ОПФР характеризуются снижением уровня познавательной активности; замедленным развитием познавательных процессов; замедлением темпа развития высших психических функций; скорости приёма, переработки и сохранения информации; нарушением общей и мелкой моторики. Образовательный процесс с данной категорией ребят включает в себя не только овладение обязательным компонентом школьного образования, но и участие во внеурочной деятельности. Здесь основой их развития и социализации становится творческая деятельность.

Творчество – явление индивидуальное. Именно в творчестве ребенок успешно самореализуется, получает возможность проявить себя в разнообразных жизненных ситуациях.

По мнению Л.С. Выготского, творческая деятельность – это «деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим или обнаруживающимся только в самом человеке» [1].

Развитие творческих способностей имеет большое значение в жизни детей, а тем более в жизни детей с ограниченными возможностями. В творческие кружки учащиеся с ОПФР нашей школы (как, в общем, и нормально развивающиеся сверстники) попадают без предварительного отбора. Важно лишь желание самого ребенка. А дальше начинается работа педагога. Все специальные способности детей с ОПФР формируются также, как и у нормально развивающихся сверстников. Педагог лишь вносит небольшие нюансы в свою работу, в зависимости от конкретного ребенка и его образовательных запросов. Так, например, на занятиях вокальной деятельностью с ребенком с нарушениями зрения, большая роль отводится тактильности. Для ребенка с лёгкой интеллектуальной недостаточностью важно правильно подобрать слова для объяснения и многократно повторить задания творческого процесса. И такие условия решаются педагогом и ребенком как текущие моменты в их совместной деятельности. Нужно только время и терпение.

Нельзя не заметить, какое коррекционное значение имеют занятия музыкой, в частности вокалом, для детей с ОПФР разных категорий. Во время пения происходит развитие всех психических процессов: внимания, памяти, мышления, воображения. Пение давно используется как одно из реабилитационных средств для заикающихся детей. Развитие вокального дыхания способствует нормализации деятельности периферических отделов речевого аппарата. Работа над вокальными произведениями улучшает звукопроизношение и ритмико-мелодическую сторону речи. А решение этих задач необходимо практически для всех детей с ОПФР. Нужно только соблюдать определенные условия при подборе песенного материала: доступное для понимания и воспроизведения содержание текста, темп песни, длина музыкальной фразы. Но все эти условности уходят на второй план при исполнении выученной песни, которое доставляет детям колоссальное удовольствие.

Хореография, как и пение, обладает большим коррекционным воздействием. Танцуя под музыку, ребенок с любым нарушением развивает внимание, память, учится ориентироваться в пространстве и совершенствует свои пространственные представления, улучшает координацию, учится совместно двигаться с другими детьми, совершенствует свои представления о схеме собственного тела. Для детей после кохлеарной имплантации (это способ слухопротезирования, предполагающий вживление во внутреннее ухо системы электродов, обеспечивающей восприятие звуковой информации посредством электрической стимуляции слухового нерва) во время танца продолжается работа над метро-ритмической стороной речи. Попадать в такт музыки и делать правильные ударения в словах – большой и кропотливый труд для ребенка с кохлеарным имплантом.

Искусство хореографии наши учащиеся постигают с педагогом-волонтером А. Лобашевич. Она, не смотря на свой достаточно молодой возраст, является опытным педагогом. Являясь артисткой балета высшей категории, поработав в Белорусском государственном академическом хореографическом ансамбле «Хорошки», солисткой театра «Ocean Springresort» в г. Джухай КНР, она владеет большим набором профессиональных техник и приёмов, которыми с удовольствием делится с детьми. Педагог учит детей не только красиво и выразительно двигаться, но и создает в своем коллективе атмосферу добра, взаимопонимания, принятия участников коллектива друг другом. В ее инклюзивном кружке, хореографией занимаются 8 учащихся разного возраста. Вместе танцуют ребенок с лёгкой интеллектуальной недостаточностью, ребенок после кохлеарной имплантации, трудностями в обучении и нормально развивающиеся сверстники.

Занятие творчеством оказывают благоприятное воздействие на эмоционально-волевую сферу ребенка. Любая творческая деятельность связана с переживанием положительных эмоций, что снижает тревожность детей, способствует развитию коммуникативных навыков и навыков взаимодействия с другими людьми, а значит – хорошей социализации в обществе сверстников.

В процессе творческой деятельности ребенок с ОПФР получает ощущение собственной личностной ценности, он выстраивает свои социальные контакты, справляется со своими внутренними переживаниями, становится заметным для окружающих, менее зажатым, забывает о своих проблемах. Это особенно заметно во время проведения внеклассных мероприятий, в которых принимают участие все учащиеся нашей школы, а не только ребята с ОПФР. С гордостью хочу заметить, что уровень творческого развития детей с особыми образовательными потребностями нашего учреждения образования не ниже, чем у нормально развивающихся сверстников. Об этом говорят следующие факты. В этом учебном году наши учащиеся с ОПФР принимали участие в конкурсах наравне со здоровыми детьми. На конкурсе патриотической песни ДОСААФ Сергей Я. (7 класс) и Ульяна П. (8 класс) получили Дипломы участников, а III международный конкурс исполнительских видов искусств «Сябры» (заочная форма) принес нашим солистам Дипломы III степени.

Есть еще одно большое достижение: занимаясь совместным творчеством, дети учатся взаимодействовать друг с другом. На репетициях часто возникают ситуации, где сверстники очень тактично помогают своим товарищам с ОПФР, у которых возникают определенные трудности: вывести на сцену своего незрячего друга, показать еще раз сложное движение, а иногда просто подбодрить.

Обучающиеся являются активными участниками школьных, городских, районных, областных мероприятий. Они принимают участие в школьной «Неделе толерантности», мастер-классах, семинарах, в ежегодной акции «Семь дорожек радуги», которую проводит ГУО «Слутский районный ЦКРОиР». В прошлом году учащиеся классов интегрированного обучения и воспитания выступали с концертом перед участниками акции «Звездный поход», организатором которой является Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка. Из 20 участников концерта семеро – это дети с ОПФР. Студенты очень тепло приветствовали выступление наших ребят.

Начиная с 2016 года, дети с ОПФР являются участниками республиканского конкурса «Вясёлкавы карагод». В 2016 году учащаяся Вероника С. (2 класс) получила диплом I степени в номинации «Хореографическое творчество» (руководитель А.А. Лобашевич), Сергей Я. (3 класс) был отмечен дипломом III степени в номинации «Вокальное творчество». Наше учреждение образования в том же году было награждено дипломом II степени за активное участие в XI республиканском фестивале художественного творчества «Вясёлкавы карагод». В этом же году Вероника С. (2 класс) была награждена дипломом II степени районного тура IV республиканского смотра-конкурса «Здравствуй, мир» (руководитель А.А. Лобашевич).

В 2018 году Сергей Я. (5 класс) стал дипломантом I степени фестиваля-конкурса «Радуга талантов», который проходил в городе Минске. Летом 2018 года мы принимали участие в Международном дистанционном фестивале детей и молодежи с ограниченными возможностями «Юные звезды», который проходил в г. Хабаровске. Ульяна П. (6 класс) получила сертификат Дипломанта III степени, Валерия С. (5 класс) – сертификат Дипломанта III степени, Екатерина М. (6 класс) – сертификат Дипломанта II степени, Вероника С. (4 класс) – сертификат Лауреата I степени, Сергей Я. (5 класс) – сертификат Лауреата I степени.

В 2019 году на XII Республиканском конкурсе «Вясёлкавы карагод» Сергей Я. (7 класс) получает Диплом I степени в номинации «Вокальное творчество». Коллектив учащихся классов интегрированного обучения и воспитания на том же конкурсе за вокально-хореографическую композицию «Мы вдвоём» награждается дипломом I степени. Победителями стали Ульяна П., Валерия С., Екатерина М., Сергей Я., Илья Щ., Вероника С., Александр Р. и др.

Начало нового учебного года мы отметили участием в областном конкурсе юных музыкантов «Музыка детской души». Ульяна П. (8 класс) была отмечена благодарностью

«За сохранение традиций народно-песенной культуры», Екатерина М. (8 класс) – благодарностью «За вдохновенное исполнение романса».

Приятно, когда достижения детей отмечаются грамотами и благодарностями. Но, пожалуй, самое главное – наши дети умеют держаться на сцене, умеют выглядеть убедительно и уверенно, вступают в творческом тандеме с другими участниками номера. Они красивы, эмоциональны и правдивы в своих выступлениях. Выступая на сцене, получая аплодисменты зрителей, награды, дети становятся объектом особой гордости для своих родителей, сверстников и педагогов. Наблюдая за выступлениями детей, родители испытывают разные эмоции: от слёз до нескрываемого восхищения, потому что их особенный ребенок становится в этот момент как все.

Список литературы:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

РАЗДЕЛ IV. ИНКЛЮЗИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Истомина Н.Ю.,

заместитель директора по воспитательной работе
ГБПОУ МО «Орехово-Зуевский техникум»

г. Ликино-Дулево

E-mail: istomina-nju@yandex.ru

Кунина Н.А.,

педагог-психолог

ГБПОУ МО «Орехово-Зуевский техникум»

г. Ликино-Дулево

E-mail: KuninaNA@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыты содержание и направления сопровождения инвалидов и лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. Представлен опыт работы техникума.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональное образование.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT DISABLED PEOPLE AND PEOPLE WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE VOCATIONAL EDUCATION

Istomina N.Y.,

Deputy Director on educational work
GBPOU MO «Orekhovo-Zuevo College»

Likino-Dulyovo

E-mail: istomina-nju@yandex.ru

Kunina N.A.,

teacher-psychologist

GBPOU MO «Orekhovo-Zuevo College»

Likino-Dulevo

E-mail: KuninaNA@yandex.ru

Annotation. The article discloses the content and directions of escorting disabled people and persons with HIA in the conditions of inclusive vocational education. Presented the experience of the college.

Key words: inclusive education, vocational education.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации и Федерального Закона №273 «Об образовании в Российской Федерации» одной из важных задач является реализация государственных гарантий обеспечения получения всеми качественного образования. По отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья выполнение этой задачи проблематично. Имеющиеся у них отклонения в развитии (психическом или физическом) при отсутствии специальных условий препятствуют освоению образовательных программ, профессиональному обучению и дальнейшему

трудоустройству. Под ними понимаются индивидуальные условия обучения и воспитания, профессиональной ориентации, содействие в трудоустройстве и рекомендуемых видах и условиях труда, предусматривающие специальные программы, технические средства обучения, методы и педагогические технологии, специально подготовленные педагогические кадры.

Л.С. Выготский отмечал, что всякий недостаток не только меняет отношение человека к миру, но и оказывает влияние на отношения с людьми и происходит снижение социального статуса. Поэтому важно комплексное сопровождение инвалидов и лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования, воздействие на все его элементы. Такие как определение содержания, методов обучения и воспитания, а также формирование их личности, способной к самостоятельной жизни в обществе, т.е. интегрированной в современный социум.

Особую роль в организации образовательной среды профессионального образования, оценки ее содержания и результатов самого образовательного процесса играет целостная система психолого-педагогического сопровождения. В ГБПОУ МО «Орехово-Зуевский техникум» г. Ликино-Дулево психолого-педагогическое сопровождение инвалидов и обучающихся с ОВЗ – это процесс взаимосвязанной деятельности администрации, педагогов, психолога, социального педагога, студентов и их родителей (лиц их заменяющих). Опыт показывает, что значительная часть обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, поступающие в техникум, испытывают трудности, связанные с привыканием к режиму, новым системам требований, новым социальным взаимодействиям и общению.

Обучение студентам дается особенно на первом курсе трудно (низкая или завышенная самооценка, повышенная тревожность, психосоматические заболевания). В этот период появляются неадекватные поведенческие реакции, поэтому важно сохранение психического здоровья студентов, создание психологически безопасной и комфортной среды для развития и социализации обучающихся с ОВЗ и инвалидов.

Осуществляемое в адаптационных, диагностических, коррекционно-развивающихся целях психолого-педагогическое сопровождение, позволяет вовремя выявить проблемы студентов и оказывать им незамедлительную помощь в решении задач их профессионально-личностного развития и социализации. Техникум реализует программу профессионального обучения лиц с ОВЗ по профессии «Швея» и разработанную программу социальной адаптации детей-инвалидов и обучающихся с ОВЗ «Я всё смогу!», которая направлена на обучение умениям и навыкам, интеллектуального развития, познавательных способностей, социально-бытовой адаптации и комплексной коррекции обучающихся детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Актуальность программы заключается в том, что с ее помощью мы учим детей-инвалидов и обучающихся с ОВЗ (обучающиеся с задержкой психического развития, умственной отсталостью) самостоятельно обслуживать себя и даем практические навыки взаимодействия с различными службами быта, с которыми им придется столкнуться во взрослой жизни. Программа «Я все смогу!» состоит из пяти взаимосвязанных блоков: Блок «Я и Я», Блок «Мой дом», Блок «Я и мир», Блок «Мир во мне», Блок «Мы вместе».

Для реализации программы в техникуме имеются: мастерская для занятия рукоделием; лаборатория для проведения практических работ по приготовлению пищи; компьютерный класс с доступом в сеть Интернет; класс для проведения тренинговых занятий. Администрацией техникума заключены договора о сетевом взаимодействии: МБУК «Межпоселенческая центральная библиотека»; Управление культуры, спорта и молодежной политики; Ликино-Дулевское благочиние Московской епархии РПЦ; «Ликинская городская больница».

Для достижения поставленных целей в своей работе мы используем следующие образовательные технологии:

1. Дифференцированный и индивидуальный подход. Педагог учитывает возможности каждого обучающегося. При этом задания, которые выполняют ученики, особенно в блоке «Мир во мне», носят персонафицированный характер. В своей работе мы стараемся уходить от однотипных заданий и подбирать для каждого обучающегося свое задание, так, чтобы его работа отличалась от работы сидящего рядом с ним одноклассника (по цвету, по стилю, по характеру рисунка или даже техники выполнения). Это позволяет сделать занятия яркими, неоднотипными, привлекает внимание обучающихся не только к своей работе, но и к работе друга. У них появляется желание сделать подобную работу, тем самым мы постоянно поддерживаем интерес к выполнению наших заданий. Данная технология позволяет определить динамику формирования индивидуальных трудовых способностей; и на этой основе делается предварительный вывод о возможности дальнейшего профессионального обучения.

2. Интерактивная технология. Данный вид технологии включает в себя сюжетно-ролевые игры, деловые игры, моделирование ситуаций. По средствам игры мы отрабатываем реальные ситуации, которые возникают в жизни (телефонный разговор, оформление документации). Посредством технологии мы развиваем и речь обучающихся. Учим их высказывать свое мнение, говорить полными, распространенными предложениями. Такой тип занятий поднимает настроение обучающихся, развивает их творческую активность, вызывает положительные эмоции.

3. Информационно-коммуникативная технология. На занятиях мы используем различные виды информационных технологий: презентации, просмотр видеороликов, компьютерные игры («Подбери одежду», «Подбери макияж», «Поход в магазин» и другие), прослушивание музыки. При этом на занятиях компьютерной грамотностью мы обучаем пользованию компьютером и помогаем обучающимся сориентироваться в Интернет пространстве.

4. Практические занятия. Они помогают обучающимся приобрести столь важный для них социальный опыт. При этом мы проводим занятия непосредственно на социальных объектах (Почта, МФЦ, библиотека, поликлиника). Проведение практических занятий в группе снижает страх, неуверенность в себе, боязнь задать вопрос. Общение с сотрудниками данных организаций разрушает барьеры непонимания, боязни новизны.

Система инклюзивного образования в техникуме строится на принципах: все студенты могут учиться – мы должны создать подходящие условия для их обучения. В этом смысле наш техникум – достойный пример толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями, мы даём им путёвку в жизнь, а это очень важно для данной социальной группы.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение позволило усовершенствовать, сделать максимально эффективным процесс социализации и формирования жизненных компетенций обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Список литературы:

1. Аленкина, О.О. Профессионально-трудовая социализация молодежи с ограниченными возможностями здоровья / О.О. Аленкина, Т.В. Черникова. – М.: Глобус, 2009. – 160 с.
2. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский // Собр. Соч.: в 6 т. – Т.5. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
3. Жукова, Т.В. Социальная адаптация ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Т.В. Жукова, Е.В. Полухова, Л.В. Коробкова, Е.Л. Костина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). – Пермь: Меркурий, 2014. – С. 167-169.
4. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / Авт. сост. А.А. Наумов, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. – Волгоград: Учитель, 2012.

5. Кручкова, Я.А. Адаптация детей-инвалидов в современном мире / А.Я. Кручкова // Молодой ученый. – 2017. - №24. – С. 334-337.
6. Социальная работа с инвалидами: учебное пособие / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: КНОРУС, 2012. – 400 с.

КИНОТЕРАПИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Кадыкова С.А.,

кандидат психологических наук, доцент, педагог-психолог
ГБПОУ МО «Одинцовский техникум»

г. Одинцово

E-mail: svetkad@mail.ru

Орешкина Н.Н.,

педагог-психолог

Краснознаменский филиал ГБПОУ МО «Одинцовский техникум»

г. Краснознаменск

E-mail: daniilla@list.ru

Аннотация. В статье рассмотрена проектная деятельность использования кинотерапии в социальной интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная интеграция, инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья.

FILM THERAPY IN INCLUSIVE EDUCATION

Kadykova S.A.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Educational psychologist

Odintsovo Technical School

Odintsovo

E-mail: svetkad@mail.ru

Oreshkina N.N.,

Educational psychologist

Krasnoznamensk branch of Odintsovo Technical School

Krasnoznamensk

E-mail: daniilla@list.ru

Annotation. In the present article are considered the project activities of the use of kinotherapy in the social integration of students with disabilities.

Key words: inclusive education, social integration, invalids, persons with disabilities

По данным Росстата Российской Федерации на 1 января 2020 года в нашей стране насчитывается 688 тысяч детей-инвалидов, что на 18 тысяч больше, чем на тот же период прошлого года [5]. С каждым годом эта цифра неуклонно растет. Молодые люди с инвалидностью, независимо от причины, природы и серьезности отклонений здоровья, имеют те же самые права, что и их сверстники. Среди них право на получение образования любого уровня, начиная с дошкольного и заканчивая профессиональным образованием, вместе со всеми детьми [1]. Актуальность и своевременность развития инклюзивного образования в нашей стране очевидна в связи с необходимостью прохождения инвалидами социальной реабилитации в современном обществе.

Инклюзивное образование на сегодняшний день не является чем-то новым и неизведанным для профессиональных образовательных организаций. Ребята с ограниченными возможностями здоровья приходят в образовательные учреждения среднего профессионального образования, и с каждым годом количество таких студентов увеличивается. Однако не всегда процесс их адаптации и дальнейшей интеграции проходит благополучно. Некоторым обучающимся сложно понимать друг друга из-за того, что в ряде вопросов у них нет взаимопонимания, принятой стратегии поведения в

той или иной ситуации. Для студентов с ограниченными возможностями здоровья характерна неадекватная самооценка и сложности самореализации во взрослой жизни, вследствие чего они нуждаются в профессиональной помощи специалистов.

Кинотерапия является одним из активно развивающихся направлений арт-терапии, заключающимся в просмотре и последующем обсуждении фильмов совместно с психологом. Просмотр фильма воздействует на психику и организм зрителя в целом через аудио-визуальную систему. Все функциональные компоненты фильма (сценарий, прописанные диалоги, музыка, визуальный ряд) несут огромную информационную и психологическую нагрузку на зрителя. Таким образом, игровое кино представляет собой ресурс, позволяющий человеку посмотреть на проблему со стороны, найти себе место в созданном режиссером мире, а потом перенести какую-то часть сюжета в свою реальную жизнь. В настоящее время кинотерапия имеет различные направления использования в работе с людьми, начиная от бизнеса и заканчивая образованием [3, 6].

Одним из направлений практической реализации кинотерапии является ее использование в коррекционной работе с детьми с ОВЗ [4]. Просмотр фильмов о людях с инвалидностью также способствует социальной реабилитации людей с особыми потребностями и повышению толерантности остальных членов общества к ним [2]. Увеличение количества создаваемых фильмов о людях с ОВЗ в странах Западной Европы и США с конца 60-х годов XX века было связано с внедрением инклюзивной среды в общество. Была проведена огромная работа для изменения мышления людей и интеграции инвалидов в социум.

В целях повышения степени интеграции студентов с инвалидностью в социальную среду профессиональной образовательной организации, развития эмпатии обучающихся без особенностей развития к особым людям и вовлечению студентов в волонтерскую деятельность разработан проект в области инклюзивного образования «Эта жизнь для тебя».

Объектом исследования является социальное взаимодействие студентов в профессиональном образовательном учреждении.

Предмет исследования – влияние кинотерапии на социальное взаимодействие обучающихся.

Цель проектной деятельности – интеграция лиц с ОВЗ в социальную среду профессиональной образовательной организации.

Задачи проекта:

1. Преодоление коммуникативных барьеров и развитие коммуникативной компетентности студентов.
2. Повышение степени интеграции обучающихся с ОВЗ в социальную среду образовательной организации.
3. Развитие эмпатии студентов без особенностей развития к людям с ОВЗ.
4. Повышение мотивации к профессиональному становлению студентов с ОВЗ.
5. Вовлечение студентов в волонтерскую деятельность.

Теоретическая значимость – полученные в ходе исследовательского проекта результаты могут быть использованы для дальнейших научных разработок в области кинотерапии как одного из перспективных направлений арт-терапии.

Практическая значимость – использование сеансов просмотра игрового или документального кино о жизни людей с ОВЗ с последующей дискуссией способствует повышению степени интеграции студентов с особенностями в развитии в социальную среду образовательного учреждения, развитию эмпатии остальных студентов к особым людям и вовлечению студентов в волонтерскую деятельность.

Научная новизна заключается в исследовании влияния фильмов о жизни людей с ОВЗ с последующим обсуждением на уровень эмпатии здоровых студентов к особым обучающимся, на коммуникативность и межличностные отношения студентов с инвалидностью.

Предполагаются три этапа реализации проекта:

1) подготовительный – подбор методик для измерения эмпатии, коммуникабельности, межличностных отношений и подбор фильмов игрового и документального кино;

2) основной – проведение исследования уровня эмпатии, межличностных отношений, коммуникативной компетентности студентов, участвующих в проекте. Ежемесячные сеансы просмотра игрового или документального кино о жизни людей с ОВЗ с последующей дискуссией и обменом мнениями среди студентов.

3) заключительный – контрольное тестирование по вышеперечисленным методикам, статистический анализ результатов тестирования.

При условии успешной реализации проекта мы планируем получить следующие результаты: повышение уровня коммуникативных навыков студентов; развитие эмпатии студентов к людям с ОВЗ; улучшение межличностных отношений в группах, где обучаются студенты с инвалидностью; вовлечение студентов в общественную и волонтерскую деятельность как в учебном заведении, так и за его пределами; повышение мотивации на профессиональное становление студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Для просмотра и последующего обсуждения выбраны следующие фильмы (таблица 1). Проект «Эта жизнь для тебя» участвовал в III региональном конкурсе «Лучший волонтер (доброволец) социальной инклюзии Подмосковья» и получил 3 место в номинации «Социальный проект среди организаций среднего профессионального образования» в июне этого года.

Таблица 1

Художественные и документальные фильмы, предлагаемые к просмотру

Название	Страна и год	Описание
Я тоже	США, 2009 г.	История любви юноши с синдромом Дауна и красивой здоровой девушки. Несмотря на свое заболевание, юноша обладает потрясающим чувством юмора, самоиронии, заканчивает ВУЗ, интересуется искусством, учит иностранные языки, строит свою карьеру.
А в душе я танцую	Англия, Ирландия, Франция, 2004 г.	История о молодом человеке с ДЦП, который почти всю свою жизнь он провел в доме для инвалидов. Его жизнь меняется после того, как в это учреждение поступает юноша, которого приковала к инвалидной коляске мышечная атрофия. Несмотря на то, что он практически не может передвигаться, он по-своему наслаждается своей жизнью и показывает пример другим инвалидам.
1+1	Франция, 2011 г.	Трагикомедия, основанная на реальных событиях о пострадавшем в результате несчастного случая, богатом аристократе, который нанимает в помощники легкомысленного молодого человека, только что вышедшего из тюрьмы. В результате этого сотрудничества размеренная жизнь инвалида превращается в полную приключений, любви и дружбы.
Человек-слон	США, Англия, 1980 г.	Это история жизни реально существовавшего в XIX веке человека, страдавшего редчайшей болезнью, вызвавшей чудовищные деформации тела, и работавшего «экспонатом» цирка. Оказавшись в медицинском учреждении, он учится говорить и демонстрирует свою способность обучаться.
Сотворившая	США,	Фильм об американской писательнице,

чудо	1962 г.	преподавательнице и общественном деятеле, которая, лишившись зрения и слуха в возрасте 19 месяцев, стала первым слепоглухим человеком, получившим высшее образование.
Скафандр и бабочка	Франция, США, 2007 г.	История о парализованном человеке, который научился общаться с окружающими людьми, подмигивая оставшимся не парализованным левым глазом. В результате он рассказал все о своем внутреннем мире, начиная с психологической пытки из-за того, что он заперт внутри собственного тела, и заканчивая воображаемыми историями о мирах, которые он посещал лишь в своих мечтах.
Класс коррекции	Россия, 2014 г.	Главной героиней фильма является девочка-колясочница, которая после домашнего обучения переводится в обычную школу, в класс коррекционного обучения. Фильм демонстрирует не только жестокость окружающего мира, но и возможность найти свою любовь и встать на ноги.
Перед классом	США, 2008 г.	История о молодом человеке, страдающим синдромом Туретта, симптомами которого являются частые моторные и вокальные тики. Главный герой бросает вызов всем барьерам и неприятностям, и упорно идет к своей мечте стать учителем.
Вселенная Стивена Хокинга	США, 2014 г.	Фильм о знаменитом физике Стивене Хокинге, который любит и любим, несмотря на свою страшную болезнь, и тот факт, что его жизнь может оборваться через 2 года. Он преодолевает все невзгоды и станет великим ученым, отцом троих детей.
Несмотря ни на что	Германия, 2017 г.	История, о молодом человеке, который внезапно теряет зрение. Несмотря на свой недуг, он заканчивает школу и получает стажировку в престижном отеле. Благодаря своему оптимизму, общительности, целеустремленности, он находит друзей, любимую девушку, успешно сдает экзамен и получает диплом.
Темпл Грандин	США, 2010 г.	Биографический фильм про женщину-аутистку, которая, преодолев все жизненные трудности, нашла свое место в жизни и стала ученым в области сельскохозяйственной промышленности. Ее научные работы посвящены гуманному обращению с животными.
Антон тут рядом	Россия, 2012 г.	Документальный фильм об Антоне Харитонове, который страдает аутизмом. Его мать Рината, умерла от рака. После смерти матери ему приходится жить в социальных приютах, не получая помощи.
Временные трудности	Россия, 2018 г.	Мальчик родился с ДЦП. Отец мальчика решил, что для более успешной реабилитации сына необходимо относиться к нему как к здоровому человеку. Ребенок тратил часы на то, чтобы самому поесть, одеться, спуститься и подняться по лестнице подъезда. Обучаясь в школе с обычными детьми, он подвергался издевательствам сверстников. Мальчик справился с этой ситуацией, но возненавидел отца. После окончания

		школы, он уехал из дома и прекратил всякое общение с отцом.
Эта жизнь для тебя	Австрия, Германия, 2008 г.	Фильм о молодом пианисте, который в день своего триумфа попадает в автокатастрофу, получает серьезные травмы и остается навсегда прикованным к инвалидному креслу. В реабилитационной клинике он знакомится со своим сверстником, пораженным тем же недугом.

Список литературы:

1. Бейсенбаева, Б.Ж. Актуальность инклюзивного образования в сфере развития современной образовательной системы / Б.Ж. Бейсенбаева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. – С. 1-3.
2. Влияние просмотра кинофильма на отношение старшеклассников к людям с особенностями физического развития / Г.С. Кожухарь, В.И. Арапов // Кинотерапия и кинотренинг: сайт. URL: http://kinoterapia.info/arapov_koguhar/ (дата обращения 01.06.2020).
3. Захарова, Е.И. Кинотерапия: современный взгляд на возможности применения / Е.И. Захарова, О.А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2018. - №2(30). – С. 57-65.
4. Карпова, Н.Л. Кинотерапия как средство психологической реабилитации и коррекции / Н.Л. Карпова, М.М. Данина, Н.В. Кисельникова, А.И. Шувиков // Вестник РГНФ. – 2011. - №3. – С. 121-130.
5. Количество инвалидов в России и размер ЕДВ // Статистика и показатели: сайт. URL: <https://rosinfostat.ru/invalidy/> (дата обращения: 01.06.2020).
6. Особенности метода кинотерапии в программах психотерапии и длительного коучинга / Е.Н. Павлова // Кинотерапия.РФ: сайт. URL: <https://cinematherapy.ru/method/> (дата обращения 01.06.2020).

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кузьмина О.С.,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического образования
ОмГПУ
г. Омск
E-mail: osk193@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыта необходимость формирования у студентов педагогического вуза эмоционально-ценностного отношения к инклюзии и лицам с ограниченными возможностями здоровья. Обозначена возможность применения технологии социально-эмоционального обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, технология социально-эмоционального обучения, подготовка студентов к работе в условиях инклюзивного образования.

SOCIAL AND EMOTIONAL CONTEXT IN THE SYSTEM OF TRAINING STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATION ENVIRONMENT

Kuzmina O.S.,
Ph.D., assistant professor of defectology education OmGPU
Omsk
E-mail: osk193@mail.ru

Annotation. The article reveals the need for the formation of students of a pedagogical university of an emotional-value attitude to inclusion and people with disabilities. The possibility of applying the technology of socio-emotional learning is indicated.

Key words: inclusive education, technology of socio-emotional learning, preparing students for work in an inclusive education environment.

Актуальность развития инклюзивного образования в настоящее время не вызывает сомнений. Это обусловлено необходимостью реализации международных норм на доступность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Общественные взгляды на совместное образование обучающихся с ОВЗ и без ограничений изменились: родители, воспитывающие детей с ОВЗ, настаивают на инклюзивной форме получения образования. В образовательных организациях общего назначения создаются необходимые специальные условия совместного обучения детей с нормативным и нарушенным развитием.

Однако в реальной педагогической практике возникает ряд проблем, обозначенных в исследованиях многих ученых (С.Н. Викжанович, А.В. Лобанова, О.Ю. Синевич, С.А. Черкасова, Т.Ю. Четверикова и др.) [1; 2; 5]. В основном эти проблемы связываются с подготовкой педагогических кадров, которые должны быть способны к осуществлению комплексной психолого-педагогической поддержки детей с ОВЗ и их семей в условиях инклюзии (С.Н. Викжанович, О.Ю. Синевич). В трудах Т.Ю. Четвериковой указывается на необходимость личностной готовности педагогов к совместному обучению детей с нормативным и нарушенным развитием [5]. Так, при неправильной организации инклюзии педагоги могут столкнуться с такими явлениями, как буллинг, моббинг и другими видами прессинга по отношению к обучающемуся с ОВЗ со стороны нормативно развивающихся сверстников.

В работах А.В. Лобановой и С.А. Черкасовой зафиксирована особая значимость когнитивного, мотивационного, личностного и эмоционально-волевого компонентов процесса подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [2].

Причем готовность педагога рассматривается с позиции интегрального качества, при котором все ее составляющие оказывают важное воздействие на весь инклюзивный образовательный процесс.

В исследованиях зарубежных и отечественных ученых данная технология рассматривается как обучение, направленное на формирование у обучающихся умений распознавать и управлять эмоциями, развитие чувственной основы в виде сопереживаний другому человеку, обучение эффективным способам решения конфликтных ситуаций и нахождения адекватных методов работы. Но главным умением, которое становится основополагающим в работе с детьми с ОВЗ, становится приобретение будущими педагогами умение принимать ответственные решения [3]. В рамках социально-эмоционального обучения значимым в педагогическом процессе становится функционирование человеческого мозга в рациональном (когнитивном) и эмоциональном режимах. Поэтому в образовательном процессе следует включать задания, направленные на приобретение навыков распознавания и управления эмоциями, развития сопереживания и поддержки других людей.

Сущность социально-эмоционального обучения заключается в реализации четырех ключевых принципов:

- принцип основополагающих ценностей;
- принцип социальных и эмоциональных навыков;
- принцип создания среды, в том числе через подражание;
- принцип гражданской позиции.

Таким образом, подготовка будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования посредством технологии социально-эмоционального обучения направлена на проживание и оценивание собственных чувств, эмоций и чувств других людей. Это является важным фактором в становлении ценностного отношения к лицам с инвалидностью и ОВЗ, реализации их права на инклюзивное образование.

Список литературы:

1. Викжанович, С.Н. Медико-педагогическая навигация и формирование реабилитационной культуры семей, воспитывающих детей с проблемами здоровья / С.Н. Викжанович, О.Ю. Синевич, Т.Ю. Четверикова // Мать и дитя в Кузбассе. – Кемерово: Издательский дом «Медицина и просвещение», 2019. – №4 (79). – С. 56-61.
2. Лобанова А.В. Профессиональная подготовка студентов для работы в системе инклюзивного образования: психолого-педагогический аспект / А.В. Лобанова, С.А. Черкасова // Педагогика и психология образования. – 2017. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-studentov-dlya-raboty-v-sisteme-inklyuzivnogo-obrazovaniya-psihologo-pedagogicheskiy-aspekt> (дата обращения: 17.05.2020).
3. Социально-эмоциональное обучение. Новая технология? // ДИДАКТОР. Педагогическая практика. – URL: <http://didaktor.ru/> (дата обращения: 17.05.2020).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Педагогическое образование» // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения: 16.05.2020).
5. Четверикова, Т.Ю. Личностная готовность педагогов к инклюзивной практике / Т.Ю. Четверикова // Стратегии и практики развития инклюзивной культуры в пространстве региона. Материалы форума с международным участием. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2019. – С. 234-241.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мартынова Е.А.,
доктор педагогических наук, профессор кафедры общей
и профессиональной педагогики
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»
г. Челябинск
E-mail: anna.ido@yandex.ru

Романенкова Д.Ф.,
кандидат педагогических наук, доцент,
начальник Ресурсного учебно-методического центра по обучению
инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»
г. Челябинск E-mail: droman@csu.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития инклюзивного высшего образования в регионах. Сформулированы факторы формирования региональных систем инклюзивного высшего образования, выделены инвариантные и вариативные составляющие этих систем. На примере субъектов Российской Федерации, входящих в «территорию ответственности» Челябинского государственного университета, проанализировано состояние региональных рынков труда и тенденции трудоустройства лиц с инвалидностью. Показаны проблемы и перспективы полноценного включения ресурсных учебно-методических центров в формирование региональных систем инклюзивного образования.

Ключевые слова: инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное высшее образование, региональная система инклюзивного высшего образования.

FEATURES OF THE FORMATION OF REGIONAL SYSTEMS OF INCLUSIVE HIGHER EDUCATION

Martynova E.A.,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of General and Professional Pedagogy
Federal State Budget Institution of Higher Education «Chelyabinsk State University»
Chelyabinsk
E-mail: anna.ido@yandex.ru

Romanenkova D.F.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Resource educational
and methodological center for the training of people with disabilities and limited possible health
Federal State Budget Institution of Higher Education «Chelyabinsk State University»
Chelyabinsk
E-mail: droman@csu.ru

Annotation. The article is devoted to the development of inclusive higher education in the regions. The factors of the formation regional inclusive higher systems are formulated, the invariant and variable components of these systems are identified. On the example of the Russian Federation constituent entities, which are included in the Chelyabinsk State University «territory of responsibility», the state of regional labor markets and employment trends for persons with disabilities are analyzed. The problems and prospects according the full inclusion of resource training centers formation in the regional inclusive education systems are shown.

Key words: persons with disabilities, inclusive higher education, regional system of inclusive higher education.

Развитие системы инклюзивного высшего образования в Российской Федерации является важной задачей государственной социальной политики, которая решается через развитие сети ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – лица с ОВЗ). В 2016-2018 годах создан двадцать один такой центр на базе вузов, имеющих существенный опыт в развитии инклюзивного образования. Ресурсные учебно-методические центры, функционирующие на базе вузов, учредителем которых является Минобрнауки России, работают на «закрепленной территории», включающей несколько субъектов РФ. Их деятельность призвана обеспечить системный подход к повышению доступности и качества высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ в регионах.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» система образования включает в себя различные образовательные стандарты, требования, образовательные программы; организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей обучающихся; федеральные и региональные органы власти, осуществляющие государственное управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы; организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования; объединения юридических лиц, работодателей, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Под региональной системой инклюзивного профессионального образования мы понимаем совокупность образовательных организаций, реализующих образовательные программы высшего образования, среднего профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного профессионального образования, находящихся на территории региона, создающих условия для инклюзивного обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ, органов исполнительной власти субъекта Российской Федерации в сфере образования, социальной защиты, труда и занятости населения, общественных объединений, занимающихся вопросами сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ при получении ими профессионального образования и последующего трудоустройства.

Очевидно, что региональная система инклюзивного профессионального образования является составной частью региональной системы образования субъекта Российской Федерации и формируется под влиянием следующих факторов:

- демографический состав населения региона: пол, возраст, уровень инвалидизации;
- уровень социально-экономического развития региона: развитие отраслей экономики, инвестиционная привлекательность региона, уровень безработицы, качество медицинского обслуживания, развитость транспортной и доступной среды;
- система общего образования (наличие специальных (коррекционных) школ, уровень образования в них, наличие инклюзивных школ) и профессионального образования (сеть профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования в регионе), учитывающая потребности лиц с инвалидностью и ОВЗ;
- уровень развития межведомственного взаимодействия органов и структур, занимающихся вопросами комплексной реабилитации лиц с инвалидностью: системы образования, социальной защиты, здравоохранения, культуры, физической культуры и спорта, труда и занятости населения и др.;
- активность общественных объединений (общественных организаций инвалидов, родителей детей-инвалидов) и социально ориентированных некоммерческих организаций;
- социокультурные особенности менталитета населения региона (национальные и религиозные особенности, отношение к лицам с инвалидностью, отношение к получению профессионального образования и пр.).

В зависимости от вышеназванных факторов в развитии региональных систем инклюзивного высшего образования можно выделить инвариантную и вариативную составляющую.

Инвариантная составляющая включает в себя компоненты, единые для системы инклюзивного высшего образования любого региона. Это: нормативная правовая база инклюзивного высшего образования; федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования с требованиями, направленными на обеспечение инклюзии; основные направления государственной политики в области социальной и профессиональной реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ.

Вариативная составляющая включает совокупность образовательных организаций высшего образования на территории региона, обучающихся лиц с инвалидностью и ОВЗ; региональные органы исполнительной власти в сфере образования, социальной защиты, труда и занятости населения; педагогических работников, обучающиеся, их родителей; социальную инфраструктуру региона; региональные программы развития профессионального образования, доступной среды, содействия занятости населения, комплексной реабилитации и абилитации инвалидов; общественность (общественные организации, средства массовой информации и пр.).

Все субъекты РФ, входящие в «территорию ответственности» Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ Челябинского государственного университета (далее РУМЦ ЧелГУ), имеют схожую социально-демографическую структуру [4]. Доля лиц с инвалидностью в общей численности населения наибольшая в Курганской области – 9,2%, а в Челябинской и Свердловской областях она несколько меньше и составляет 6,8%. Уровень занятости экономически активного населения наибольший в Челябинской области (67,9%), в Свердловской области он несколько ниже: 62,3%, в Курганской – еще ниже (56,7%). При этом уровень безработицы среди экономически активного населения наименьший в Свердловской области (4,9%), а наибольший – в Курганской области – 7,8%. В Челябинской области уровень безработицы составляет 5,5%. Эти данные говорят о неблагоприятной ситуации на рынке труда всех трех регионов. Уровень занятости лиц с инвалидностью во всех областях ниже среднероссийского показателя: в Челябинской области заняты 23,48% инвалидов трудоспособного возраста, в Свердловской области – 26,14%, в Курганской области – 21,77% (данные Федерального реестра инвалидов на январь 2020 г.). Состояние региональных рынков труда и тенденции трудоустройства лиц с инвалидностью позволяют сделать вывод, что ситуация на рынке труда не очень благоприятная, что объективно должно влиять на функционирование региональных систем профессионального образования в целом и региональных систем инклюзивного высшего образования, в частности.

Охарактеризуем региональную систему инклюзивного высшего образования, которая складывается в Челябинской области:

- сфера образования (Министерство образования и науки Челябинской области, областной центр диагностики и консультирования с территориальными психолого-медико-педагогическими комиссиями, общеобразовательные организации, профессиональные образовательные организации, образовательные организации высшего образования Челябинской области);

- социальная сфера (Министерство социальных отношений Челябинской области, Совет при Губернаторе Челябинской области по делам инвалидов, Федеральное государственное учреждение «Главное бюро медико-социальной экспертизы по Челябинской области»);

- сфера занятости населения (Главное управление по труду и занятости населения Челябинской области, территориальные центры занятости населения, объединения работодателей, предприятия и организации, социально ориентированные некоммерческие организации);

– общественность (региональные отделения общероссийских общественных организаций инвалидов, объединения родителей детей-инвалидов, средства массовой информации).

Региональные органы исполнительной власти готовы рассматривать Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ как партнера в решении вопросов профессионального образования и последующего трудоустройства лиц с инвалидностью, однако необходимо, чтобы РУМЦ владел полной информацией о состоянии инклюзивного образования региона. Так в вузах партнерской сети Челябинского государственного университета (27 вузов и сам ЧелГУ, их филиалы) обучается 77,5% от общего числа обучающихся с инвалидностью и ОВЗ (Челябинская область – 72,6%, Свердловская область – 79,7%, Курганская область – 91,8%). В настоящее время численность студентов в вузах партнерской сети – 732 человека. Хотя абсолютное большинство лиц с инвалидностью и ОВЗ обучаются в вузах, сотрудничающих с РУМЦ ЧелГУ по вопросам доступности и качества образования, охват всех вузов и филиалов закрепленной территории составляет 55% от общего числа образовательных организаций высшего образования и филиалов независимо от принадлежности. При этом все вузы Минобрнауки России трех областей взаимодействуют с ЧелГУ в рамках соглашений о сотрудничестве, неполный же охват вузов связан с их принадлежностью различным органам федеральной исполнительной власти, а также наличием значительного числа негосударственных вузов.

Сравнение данных по общему количеству молодежи с инвалидностью и их доли, охваченной системой высшего образования, позволяет заключить, что в вузах могло бы обучаться вдвое больше лиц с инвалидностью. Однако, сделать вывод о том, что значительная часть молодежи с инвалидностью не охвачена системой высшего образования нельзя, поскольку необходимо, прежде всего, ориентироваться на школьников, которые обучаются в системе общего образования. По данным статистической отчетности количество выпускников школ с инвалидностью примерно равно количеству поступивших в вузы (2019 год – 286 лиц с инвалидностью получили аттестаты о среднем общем образовании, в вузы поступили 280 человек). Однако, как показывает практический опыт работы, не все выпускники школ с инвалидностью и ОВЗ приходят в вузы сразу после получения аттестата в качестве абитуриентов. Развитию системы непрерывного инклюзивного образования способствует довузовская подготовка абитуриентов с инвалидностью и их адаптация к условиям обучения в вузе [1, 2].

На основании имеющегося опыта можно выделить факторы, препятствующие полноценному включению ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ в региональные системы инклюзивного образования, что снижает эффективность работы РУМЦ:

- отсутствие полной информации по обучающимся и выпускникам с инвалидностью всех вузов региона, необходимой региональным органам исполнительной власти;
- слабое влияние на количество абитуриентов с инвалидностью, приходящих в систему высшего образования;
- ограниченное влияние на мотивацию выпускников с инвалидностью к трудоустройству;
- непроработанность механизмов встраивания РУМЦ в систему инклюзивного образования других регионов.

Одним из механизмов развития региональных систем инклюзивного высшего образования может и должно стать участие вузов в реализации региональных программ сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве. Такие региональные программы осуществляются в целях реализации мероприятий, предусмотренных планом мероприятий по реализации в субъектах Российской Федерации программ сопровождения

инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве на 2016-2020 годы, утвержденным распоряжением Правительства Российской Федерации от 16 июля 2016 г. № 1507-р.

Их структура и содержание определяются Типовой программой сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве, утвержденной совместным приказом Минтруда России, Минпросвещения, Минобрнауки России №804 н/299/1154 от 14 декабря 2018 г.

Ни один из региональных документов «закрепленной территории» не соответствует в полной степени рекомендуемым федеральным требованиям. Также в них не предусмотрено участие РУМЦ в качестве соисполнителей (участников) региональных программ, участие образовательных организаций высшего образования закреплено только в региональной программе Курганской области. В Челябинской и Свердловской области исполнителями или соисполнителями областной государственных программ могут выступать только органы исполнительной власти. В силу этих ограничений необходимо продолжать поиск путей закрепления регионального партнерства, возможно через соглашения о сотрудничестве с органами исполнительной власти областей.

Однако РУМЦ может и должен брать на себя различные формы координирующей работы по развитию инклюзивного образования в регионе. В эту работу входит: изучение и выявление лучших практик профориентации и содействия трудоустройству лиц с инвалидностью и ОВЗ, выработка механизмов их трансляции в образовательные организации высшего образования, довузовская подготовка абитуриентов с инвалидностью, формирование готовности преподавателей вузов к принятию лиц с инвалидностью и ОВЗ и учету их индивидуальных особенностей в учебном процессе, участие в организации и проведении конкурсов профессионального мастерства для лиц с инвалидностью, анализ и формирование образовательных потребностей выпускников школ, ориентация их на профессии, требующие профессионального образования, востребованные в экономике регионов, мониторинг трудоустройства и сопровождения карьеры выпускников [3]. Деятельность РУМЦ, реализуемая совместно с вузами-партнерами, должна встроиться в существующие региональные системы инклюзивного образования, расширяя и развивая их.

Список литературы:

1. Мартынова, Е.А. Профессиональная реабилитация инвалидов в процессе довузовской подготовки при высшем учебном заведении / Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова // Современное состояние и пути развития системы образования. В 2 книгах. К 2.: монография / под общ. ред. С.В. Куприенко; SWorld. – Одесса: 2012. – 179 с.; авт. С.32-45.
2. Мартынова, Е.А. Формирование адаптационных способностей студентов с ограниченными возможностями здоровья и студентов-инвалидов на основе адаптированных образовательных программ высшего образования / Е.А. Мартынова // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – Т. 2. - №.8. – С. 86-93.
3. Романенкова, Д.Ф. Особенности содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью, получивших профессиональное образование / Д.Ф. Романенкова // Вестник факультета управления СПбГЭУ. – 2018. - №3. – С. 506-510.
4. Романенкова, Д.Ф. Развитие региональных систем инклюзивного высшего образования через деятельность Ресурсного учебно-методического центра / Д.Ф. Романенкова // Инклюзивная культура в современном обществе: Сборник трудов международной научно-практической конференции, Иркутская область, Иркутский район, п. Листвянка 28-31 мая 2018 г. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2018. – С. 134-141.

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И САМОКОНТРОЛЬ В ОБЩЕНИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Могилевская В.Ю.,

старший преподаватель, кафедра психологии

ПГУ им. Т.Г. Шевченко

г. Тирасполь

E-mail: victoriya14025@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются феномены жизнестойкости и самоконтроля. Обсуждается роль жизнестойкости и самоконтроля в общении в профессиональной деятельности будущих специалистов в области инклюзивного образования. Приводятся результаты эмпирического исследования жизнестойкости и самоконтроля в общении будущих специалистов в области инклюзивного образования.

Ключевые слова: жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, самоконтроль в общении, будущие специалисты в области инклюзивного образования.

RESILIENCE AND SELF-CONTROL IN COMMUNICATION AMONG FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF INCLUSIVE EDUCATION

Mogilevskaya V.Y.,

Senior lecturer, department of psychology

Transnistrian state university T.G. Shevchenko,

Tiraspol

E-mail: victoriya14025@mail.ru

Annotation. The article analyzes the phenomena of resilience and self-control. The role of resilience and self-control in communication in the professional activities of future specialists in the field of inclusive education is discussed. An empirical study shows the vitality and self-control in the communication of future specialists in the field of inclusive education.

Key words: vitality, involvement, control, risk taking, self-control in communication, future specialists in the field of inclusive education.

В настоящее время проблема подготовки специалистов в области инклюзивного образования приобретает особую значимость в связи с ростом числа детей, имеющих те или иные ограниченные возможности здоровья и высокой образовательной потребности последних, не перекрывающейся коррекционными образовательными учреждениями. В последние годы в государственной политике Приднестровья уделяется большое внимание инклюзивному образованию, активно продвигаются различные ее виды, предложена и направлена для обсуждения в правительстве собственная концепция внедрения инклюзивного образования [4, 160].

В.Ю. Могилевская, Н.Н. Ковальчук подчеркивают: «На этапе внедрения инклюзивного образования в Приднестровье особое значение приобретает качественная и глубокая профессиональная подготовка специалистов <...> чья деятельность тесно связана с детьми, имеющими особые образовательные потребности» [3, 379].

Т.В. Тимохина пишет: «... компетентностная готовность специалиста, ориентированного на работу в инклюзивной образовательной среде, включает ряд компетенций <...> в данной области: информационная, коммуникативная, культурная компетенции, совокупность общепрофессиональных и профессиональных компетенций» [6, 280].

Наряду с этим, к профессиональному становлению студентов в области инклюзивного образования предъявляются высокие требования. Так, профессиональный

труд в области в этой области является одним из наиболее стрессогенных. Еще на этапе профессионального обучения, студенты, погружаясь в практическую подготовку, связанную с нарушениями развития в коррекционных и массовых школах, осознают степень ее сложности и рискогенности. В этой связи одним из профессионально-важных качеств, на формирование, которого, необходимо обращать внимание, выступает жизнестойкость.

Жизнестойкость понимается, как способность успешного преодоления личностью неблагоприятных средовых условий и демонстрации высокой устойчивости к депрессивным факторам. Авторы, предложившие психологическое понятие жизнестойкости (С. Мадди, С. Кобейс) подразумевали под ним особое интегративное качество, включающее систему установок, убеждений о действительности и себе, которое позволяет выдерживать неблагоприятную ситуацию, сохранять личностью внутренний баланс и гармонию, состоящее из таких компонентов, как вовлеченность, контроль и принятие риска [2, 85-112].

В трудах Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой, А.С. Огнева, Т.В. Наливайко, Э.В. Лихачевой, И.В. Кондратенко жизнестойкость понимается как качество, посредством которого происходит мобилизация внутренних сил, стремления личности выйти за пределы собственной реальности с целью выражения сущности, самоизменения и изменения окружающей среды [1, 5].

Помимо этого, важнейшим профессиональным качеством, высоким уровнем сформированности которого, должны обладать специалисты в области инклюзивного образования, является самоконтроль в общении. Благодаря нему, возможно проявление сдержанности в эмоциональных проявлениях, способности легко входить в коммуникативную роль, гибкого реагирования на изменения в ситуации общения, понимания впечатления, которое производится на окружающих, последующей коррекции своего поведения. Так, В.Ю. Могилевская, Н.Н. Ковальчук подчеркивают: «высокий уровень самоконтроля в общении является залогом успешности коммуникации с детьми, имеющими особые образовательные потребности, и их семьями» [3, 379].

Мы предположили, что существует прямая положительная связь между жизнестойкостью и ее компонентами и уровнем самоконтроля в общении как важнейшими профессионально-важными качествами будущих специалистов в области инклюзивного образования. Методика нашего исследования предполагала последовательное изучение жизнестойкости и самоконтроля в общении будущих специалистов в области инклюзивного образования, а также, изучение наличия и содержания их связи. Нами были использованы тест жизнестойкости (Методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева) и методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера, а также коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты, полученные нами, представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Выраженность компонентов жизнестойкости у будущих специалистов
в области инклюзивного образования, в %**

Уровень жизнестойкости	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Высокий	13	13	28	17
Средний	65	60	45	56
Низкий	22	27	27	27

Анализ данных таблицы 1, говорит о том, что у будущих специалистов в области инклюзивного образования преобладает средний уровень жизнестойкости, что характеризует их как в средней степени способных при помощи системы убеждений о себе, мире, отношений с ним, выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации в жизни. В целом, группа студентов с доминированием низкого уровня

жизнестойкости представлена шире, чем доля респондентов с высокой выраженностью жизнестойкости и преобладает над ней.

Отметим так же, что у будущих специалистов в области инклюзивного образования компоненты жизнестойкости характеризуются средним уровнем выраженности. То есть они в средней степени убеждены в том, что стоит вовлекаться в происходящее и искать нечто стоящее и интересное для себя, что необходимо бороться и это позволит повлиять на результат происходящего, быть убежденным в том, случаемое, способствует развитию личности за счет знаний и опыта. Наиболее высоким уровнем характеризуется принятие риска, в то время как такие компоненты жизнестойкости как вовлеченность и контроль характеризуются существенной выраженностью низкого уровня.

Результаты исследования уровня самоконтроля в общении представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. – Уровень самоконтроля в общении

Анализируя рисунок 1, можно заключить, что у будущих специалистов в области инклюзивного образования в равной степени выражен средний и низкий уровень самоконтроля в общении. Это обозначает, что они в средней и низкой степени способны контролировать и сдерживать свои эмоциональные проявления, считаться с окружающими людьми в своем поведении. При этом, доля студентов, показывающий высокий самоконтроль в общении представлены существенно слабее.

Следуя логике нашего исследования, мы изучили связь жизнестойкости и самоконтроля в общении с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результаты математико-статистического анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2

Выраженность связи жизнестойкости и самоконтроля в общении

Компоненты жизнестойкости	Самоконтроль в общении
Вовлеченность	0.288
Контроль	0.445*
Принятие риска	0.348
Жизнестойкость	0.259

*при уровне значимости 0,05

Анализируя данные, представленные в таблице 2, можно заключить, что нами была обнаружена прямая положительная связь между контролем, как компонентом жизнестойкости и уровнем самоконтроля в общении. Чем выше сильнее респонденты убеждают себя в том, что проявления борьбы повлияют на результат происходящего, тем сильнее они способны контролировать свои эмоции, поведение в общении. В то время как связи с другими компонентами жизнестойкости и ее уровнем, нами выявлено не было. Таким образом, наше предположение подтвердилось только частично.

Результаты представленной работы могут быть интересны исследователям, чей интерес акцентируется в области изучения связи жизнестойкости и ее компонентов с другими психологическими явлениями и особенностей самоконтроля в общении в будущих специалистов в области инклюзивного образования. Кроме того, результаты изложенного эмпирического исследования могут быть полезны при проектировании профессионально-образовательного маршрута студентов, обучающихся в области инклюзивного образования.

Список литературы:

1. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
2. Мадди, С. Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. - №6. – С. 85-112.
3. Могилевская, В.Ю. Связь способности к самоуправлению и самоконтроля в общении будущих дефектологов / В.Ю. Могилевская, Н.Н. Ковальчук // Студенческая наука Подмосквю. Материалы Международной научной конференции молодых ученых. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2018. – С. 379-382.
4. Могилевская, В.Ю. Особенности учебной мотивации будущих дефектологов / В.Ю. Могилевская, А.М. Чобан-Пилецкая // Инклюзивное образование: теория и практика Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика». – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2019. – С. 160-164.
5. Огнев, А.С. Проблемы молодежи Приднестровья / А.С. Огнев, С.Н. Гончар, И.В. Кондратенко // Вестник Приднестровского университет. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. - №1 (49). – С. 33-37.
6. Тимохина, Т.В. Компетентностная готовность педагога к реализации инклюзивного образования / Т.В. Тимохина // Инклюзивные процессы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования: опыт, проблемы и перспективы: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции (Краснодар, 19 апреля 2017 г.). – Краснодар: Южный институт менеджмента, 2017. – С. 280-286.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Пименов О.Г.,

преподаватель

Пинский колледж учреждения образования «Брестский государственный

университет им. А.С. Пушкина»

г. Пинск, Республика Беларусь

E-mail: pimenov_og@mail.ru

Гордейко В.В.,

старший преподаватель кафедры коррекционно-развивающих технологий

УО «Белорусский государственный педагогический университет

им. Максима Танка»

г. Минск, Республика Беларусь

E-mail: gordeiko@tut.by

Аннотация. В статье раскрывается структура и содержание информационно-коммуникационной компетенции, особенности формирования ее компонентов у учащихся с особенностями психофизического развития в учреждениях профессионального образования. Авторы описывают возможности дистанционных технологий и ассистивных средств для преодоления затруднений, возникающих у учащихся данной категории в процессе информационной деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетенция, технологии дистанционного обучения, учащиеся с особенностями психофизического развития.

FORMING INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE IN VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Pimenov O.G.,

teacher

Pinsk College of «Brest State University named after A.S. Pushkin»

Pinsk, Republic of Belarus

E-mail: pimenov_og@mail.ru

Gordeiko V.V.,

Senior lecturer of Department of Remedial and Development Technologies

Educational Institution «Belarusian State Pedagogical University

named after Maxim Tank»

Minsk, Republic of Belarus

E-mail: gordeiko@tut.by

Annotation. The article reveals the structure and content of information and communication competence, especially the formation of its components in students with special psychophysical development in professional education institutions. The authors describe the possibilities of distance technologies and assistive tools to overcome the difficulties encountered by students of this category in the process of information activity.

Key words: information and communication competence, distance learning technologies, students with special needs of psychophysical development.

В условиях современного общества, которое характеризуется возрастающей ролью информации, успешность индивида в учебной и профессиональной деятельности, его конкурентоспособность на рынке труда во многом определяется способностью

осуществлять процессы продуцирования, поиска, отбора, передачи информации, умения использовать различные коммуникационные каналы. Информационные компетенции, согласно европейской типологии, является одними из ключевых, присутствуют они и в предложенном А.В. Хуторским перечне ключевых образовательных компетенций [3, 10]. Это находит отражение в требованиях к уровню подготовки выпускников учреждений общего среднего и профессионального образования; формирование информационных компетенции становится важной целью процесса обучения.

Информационно-коммуникационная компетенция, по нашему мнению, представляет собой качественную характеристику субъекта, определяющую эффективность осуществления информационных процессов для решения социально-значимых задач. Структура и содержание данной компетенции определяется спецификой информационно-коммуникационной деятельности и включает ценностно-мотивационный, когнитивно-логический, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты.

Ценностно-мотивационный компонент определяет отношение учащегося к информационной деятельности, понимание ее значимости, стремление к ее осуществлению, активную субъектную позицию.

Когнитивно-логический компонент предполагает наличие знаний о методах, способах и средствах осуществления информационных процессов, принципах действия современных устройств и возможностях программных продуктов, предназначенных для обработки и передачи информации. Данный компонент также включает способность выбирать оптимальное средство для решения конкретной информационной задачи на основе анализа его характеристик (например, требования программного обеспечения к конфигурации компьютера, скорости передачи данных в сети); устанавливать причинно-следственные связи между происходящими в процессе осуществления информационно-коммуникационной деятельности явлениями.

Операционно-деятельностный компонент содержит способы и алгоритмы осуществления конкретных информационных процессов с применением различных программных и аппаратных средств, умение применять имеющиеся знания для решения информационных задач.

Рефлексивно-оценочный компонент включает умения определять степень соответствия результатов информационно-коммуникационной деятельности заданным требованиям, оценивать уровень сформированности собственных знаний и умений для успешного решения поставленных задач. Данный компонент является движущей силой, побуждающей субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию.

Наличие у учащегося сенсорных или двигательных нарушений, вызывающих ограничение функциональных возможностей, оказывает существенное влияние на формирование каждого компонента. Замедленность темпа восприятия, обработки, воспроизведения информации, приводит к пассивности в информационно-коммуникационной деятельности, снижению ее значимости для субъекта. Как следствие, знания, практическая направленность которых не является для учащегося очевидной, быстро утрачиваются. Формирование информационных умений также протекает существенно медленнее, чем у нормально развивающихся сверстников; для освоения отдельных операций требуется их многократное повторение, а некоторые оказываются недоступными вовсе (например, работа с графикой при нарушениях зрения). Отсутствие видимого прогресса снижает мотивацию к продолжению данной деятельности, и, как результат, многие умения остаются на существенно более низком уровне.

Кроме того, для пользователей с особенностями психофизического развития (ОПФР) участие в процессе коммуникации затрудняется тем, что возможности их восприятия не всегда совпадают со сложившейся практикой визуального предоставления информации. Преодолению указанных затруднений может способствовать применение аппаратных и программных средств, которые обеспечивают преобразование информации

в доступные виды для восприятия лицами с ОПФР; позволяют осуществлять процесс электронной коммуникации, используя при этом персональный компьютер, т.е. способствуют эффективному доступу к информационно-коммуникационной среде.

Наиболее выражено проблема формирования информационно-коммуникационной компетенции проявляется в процессе профессиональной подготовки учащихся с ОПФР в учреждениях среднего специального и профессионально-технического образования на базе 9 классов, так как учебными планами данных учреждений коррекционно-развивающий компонент не предусмотрен. В этих условиях требуется комплексный подход в процесс преподавания дисциплин как общеобразовательного, так и профессионального компонентов.

Так, при изучении дисциплин «Информатика» и «Информационные технологии» необходимо учитывать индивидуальные физические и психические особенности учащихся, адаптировать программный материал сообразно этим особенностям, осуществлять практическую направленность обучения с целью формирования умений, которые будут востребованными в процессе дальнейшего обучения или в профессиональной деятельности. Особое внимание необходимо уделять применению специальных возможностей программных и аппаратных средств для обеспечения доступности информации, а также использованию ассистивных средств. В связи с этим большую значимость для учащихся с особенностями психофизического развития приобретают навыки самостоятельного применения современных технологий преобразования информации различных модальностей (речевой синтез, распознавание речи и текста, преобразование текстовых форматов и прочее).

Следует, однако, отметить, что на данном этапе, когда инклюзивные процессы в профессиональном образовании еще не стали массовым явлением, обеспеченность ассистивными средствами учреждений находится на низком уровне. В условиях такой ситуации становится актуальным вопрос преобразования образовательной среды учреждений среднего специального и профессионально-технического образования в плане большей степени соответствия потребностям и возможностям учащихся с ОПФР.

В качестве одного из путей создания такой адаптированной образовательной среды можно рассматривать применение современных средств организации образовательного процесса на базе информационных технологий [1, 2], одними из которых выступают технологии дистанционного обучения, использующиеся в качестве важного инструмента формирования информационно-коммуникационной компетенции.

Создание дистанционных курсов учебных дисциплин, наполнение их адаптированным учебным материалом, подключение интерактивных элементов и средств наглядности положительно влияют на мотивацию учащихся с ОПФР к изучению учебной дисциплины с одной стороны, и на взаимодействие с информационной средой с другой. Дистанционные технологии выступают в данном случае и как средство и как объект изучения. Практическая направленность интерактивных заданий, возможность самому стать соавтором учебного материала или его рецензентом (технология Wiki), способствует формированию субъектного отношения к информационной деятельности, стремлению к ее осуществлению.

Формирование информационно-коммуникационной компетенции у учащихся с ОПФР с помощью технологий дистанционного обучения содержательно должно предполагать наличие двух компонентов: инвариантного (общей для всех категорий, учащихся с ОПФР) и вариативного. Инвариантный компонент направлен на формирование собственно информационно-коммуникационных компетенций (решение конкретных информационных задач). Вариативный компонент формирует у людей с выраженными ограничениями функциональных возможностей компенсаторных способов использования современных программных и аппаратных средств и включает в себя как обучение специальным приемам работы с ними, так и применение специализированных (вспомогательных) средств.

С помощью технологий дистанционного обучения становится возможным реализация коррекционно-развивающей поддержки учащихся учреждений среднего специального и профессионально-технического образования, соответствующей курсу коррекционных занятий «Современные средства коммуникации», который предусмотрен учебными планами учреждений общего среднего образования, создавших условия для обучения и воспитания лиц с ОПФР. Содержание поддерживающего дистанционного обучения представляется совокупностью блоков, формирующих определенный вид компетенций. Примерный перечень блоков: средства компьютерной телекоммуникации; мобильные средства коммуникации; информационные базы; системы электронного банкинга; мультимедийные средства; специализированные (ассистивные) программные и аппаратные средства; учебная и деловая документация; организация индивидуального информационного пространства.

Формирование информационно-коммуникационной компетенции рассматривается нами не только как выработка технологических навыков, но и формирование необходимой системы мотивационных установок по отношению к окружающей информационно-коммуникационной среде. Такая система соединяет: позитивное отношение к указанной среде и ее использованию для решения интеллектуальных задач; ценность приобретаемых навыков решения задач; ценность самостоятельности, независимости в своих действиях, улучшения результатов своей работы, постоянного самосовершенствования, учения в течение всей жизни; ценность сотрудничества, коллективной деятельности; уважение к труду другого человека, его результату и авторству.

Реализация процесса формирования информационно-коммуникационной компетенции у учащихся с ОПФР позволяет создать условия для повышения успешности индивида в учебной и профессиональной деятельности, его конкурентоспособности на рынке труда.

Список литературы:

1. Гайдукевич, С.Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С.Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Минск: Четыре четверти, 2007. – С. 34-46.
2. Гаманович, В.Э. Теоретико-методические подходы к организации образовательной среды вуза для лиц с особенностями психофизического развития / В.Э. Гаманович, О.В. Даливеля // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – Санкт-Петербург. – 2020. - №195. – С. 26-37.
3. Хуторской, А.В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения / А.В. Хуторской // Известия Волгоградского государственного педагогического университета: Науч. журнал. Сер. 4. «Педагогические науки». – 2013. – Т. 80. - №5. – С. 7-15.

ДИСТАНТ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ: ЗА И ПРОТИВ

Полетова Яна Алексеевна,
студентка 4 курса педагогического факультета
ГООУ ВО МО «ГСГУ», направление подготовки «Педагогическое образование»,
профили «Дошкольное образование. Начальное образование»
Романова Галина Александровна,
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
ГООУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево
E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы использования дистанционной формы обучения в условиях инклюзивного образования в вузе. Отмечены как положительные стороны перехода на дистанционный формат, так и трудности соответствующей формы образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование в вузе; дистанционное обучение; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; подготовка педагога к работе в инклюзивной группе; обучение студентов.

DISTANCE IN INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES: PROS AND CONS

Poletova Yana Alekseevna,
4th year student of the Faculty of Education
GOU VO MO "GSGU", the direction of training "Pedagogical education",
profiles "Preschool education. Primary education"
Romanova Galina Aleksandrovna,
candidate of Pedagogical Sciences,
associate Professor of pedagogy
«State humanitarian- technological University»,
Orekhovo-Zuyevo
E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Annotation. The article deals with the problems of using distance learning in the context of inclusive education in higher education. Both the positive aspects of the transition to the distance format and the difficulties of the corresponding form of education were noted.

Keywords: inclusive education in higher education; distance learning; students with disabilities; teacher training for work in an inclusive group; student education.

Изменение подхода к образовательному процессу в современном мире вызвано внедрением технических средств в систему образования. Стремительное развитие информационных технологий и, как следствие, разработка новых педагогических методик способствуют становлению такой инновационной формы обучения, как дистанционная.

Дистанционное обучение сегодня – это возможность получения образования вне учебного заведения посредством компьютерных телекоммуникаций и современных информационно-педагогических технологий.

Ввиду неблагоприятной эпидемиологической ситуации в мире, вызванной пандемией вируса COVID-19, очное обучение на время стало невозможным. Все уровни образования перешли на относительно инновационную форму обучения – обучение в

формате дистанта. Оказавшись в такого рода условиях, мы смогли самостоятельно оценить эффективность дистанционного обучения, которое имеет, на наш взгляд, как плюсы, так и минусы. В настоящее время имеется достаточно много противоречий в вопросах, связанных с организацией обучения в дистанте.

Наряду с рассуждением о возможностях дистанционного образования как формы обучения рассматривается вопрос и целевой аудитории данного способа получения знаний. Точнее, изучается положение о доступности дистанционного образования для каждой социальной группы, в частности, для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или инвалидностью.

Исходя из ранее проведенной диагностики [2] готовности студентов к инклюзивному образованию в вузе, мы выяснили, что 7,5 % респондентов предлагают формат дистанционного обучения как основную форму образования студентов с ОВЗ и инвалидностью. Результаты ответов на вопрос «Как, с Вашей точки зрения, должны обучаться студенты с ОВЗ или инвалидностью?» представлены на Рисунке 1.



Рис. 1. Показатели ответов студентов на вопрос «Как, с Вашей точки зрения, должны обучаться студенты с ОВЗ или инвалидностью?»

Исходя из анализа вышеизложенных данных, обнаруживается необходимость разработки и применения инновационных форм обучения по отношению к процессу инклюзивного образования. Учитывая все возможности и проблемы данной инновации, раскроем аспекты как доступности, так и невозможности внедрения дистанционной формы обучения на постоянной основе в рамках инклюзии.

Затрагивая вопрос возможностей инклюзивного образования в рамках дистанционного обучения, можно выделить ряд преимуществ.

Во-первых, обучение в формате дистанта является одной из альтернатив для обучения людей с ограниченными возможностями. Чем обосновывается это преимущество? Безусловно, тем, что обучающийся может находиться дома, в лечебном учреждении, в реабилитационном центре и т.п. При этом активное общение обучающихся и педагогов через чаты и видеоконференции, социальные сети и форумы позволяет получить большой объем необходимой образовательной информации.

Во-вторых, при использовании дистанционных образовательных технологий психологические барьеры обучающихся с ОВЗ или инвалидностью при общении со

сверстниками сводятся к минимуму. В результате чего происходит налаживание коммуникативной стороны обучаемого в процессе опосредованного общения с педагогами и соучащимися. Однако следует признать, что здесь кроются и определенные проблемы, так как есть опасность относительной изолированности обучения, затрудняющей развитие социально значимых личностных характеристик, которые формируются в условиях контактного обучения [3].

И, в-третьих, в формате дистанционного обучения реализуется множество направлений организации педагогического процесса. Например, модульность обучения, свободный темп работы обучающихся, разнообразие применяемых информационно-педагогических технологий и т.д.

Говоря о возможностях дистанционного образования в инклюзии, нельзя не сказать и о тех трудностях, которые встречаются при попытках широкомасштабной реализации данного формата обучения.

Проблема подготовки педагогов дистанционного обучения – одна из основных трудностей. Несомненно, преподаватель дистанционного обучения должен владеть навыками работы с применением ИКТ, иметь высокий уровень психолого-педагогических умений в области культуры коммуникации в сети с обучающимися с ОВЗ или инвалидностью. Очевидно, что это требует специальных знаний и умений со стороны педагога, так как преподаватель, реализующий образовательные программы большей частью в формате очного обучения не всегда способен верно выстроить систему дистанционного учебного процесса, тем более с учетом инклюзии.

Следующая проблема – проблема разработки нормативного подспорья дистанционного образования (ДО), то есть проблема создания правовой основы ДО и программно-методической составляющей. Трудность заключается в том, что нормативно-правовая база должна регулировать все отношения в системе организации и проведения системы дистанционного обучения как со стороны педагогов, так и со стороны обучающихся. На данный момент, эта сторона вопроса разработана крайне бедно ввиду недостаточного опыта применения дистанционных образовательных технологий в рамках инклюзии.

Еще одной проблемой, на наш взгляд, является техническая оснащенность участников дистанционного обучения и непосредственное обслуживание информационно-коммуникационных средств. Для обеспечения качественного образования как обучающемуся, так и преподавателю крайне необходим комплект мультимедийного оборудования (компьютер, веб-камера, принтер, сканер, наушники, колонки и пр.), а в случае неработоспособности оборудования – его оперативное техническое обслуживание. Ввиду финансовых возможностей, а также ввиду уровня развитости ИКТ-компетенций у участников дистанционного обучения, эта проблема является одной из определяющих в обеспечении эффективности дистанта. Немаловажной проблемой также является и то, что сейчас нет единой платформы для осуществления обучения в данном формате.

Конечно, интеграция дистанционных и очных форм обучения в рамках инклюзивного образования наиболее перспективна и востребована на сегодняшний день. Но в перспективе не идет речь о полном замещении классно-урочной формы образования ввиду вышеперечисленных трудностей. Развитие социально-значимых личностных характеристик, обучающихся как членов поликультурного социума невозможно без создания особой среды, направленной на формирование соответствующих компетенций [1; 3], что требует глубокого анализа движущих сил и факторов современного образования, осуществляемого в условиях инклюзии, включая специальную подготовку педагога к работе в инклюзивной группе [5]. Остро стоит и проблема готовности вуза как системы социальных отношений, в условиях которых обучение в форме инклюзии станет эффективным и соответствующим требованиям государства и общества [4].

Реализацию инклюзивного образования можно осуществить с помощью дистанционного обучения, необходимо лишь развить максимально доступное и

эффективное образовательное пространство, при организации которого будут учитываться индивидуальные особенности обучающихся с ориентиром на нозологию и включаться будут не только обучающиеся, но и педагоги, родители и специалисты конкретных профилей. И только тогда конечная цель будет достигнута – сделать образование общедоступным и каждому обучающемуся дать ровно столько, сколько он потребует.

Список литературы

1. Нечаев, М. П. Развитие воспитательной среды в условиях стандартизации образования: монография / М. П. Нечаев, С. Л. Фролова, Г. А. Романова. - М.: АСОУ, 2019. - 140 с.
2. Полетова, Я.А., Романова, Г.А. О готовности студентов к инклюзивному образованию в вузе / Я.А.Полетова, Г.А.Романова // Инклюзивное образование: теория и практика. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика». Ответственные редакторы О.С. Мишина, Г.А. Романова, Т.В. Тимохина, О.С. Кузьмина, Т.Ю. Четверикова. 2019. С. 202-207.
3. Романова, Г.А. Развитие социокультурной компетентности личности в условиях образовательной инклюзии / Г.А.Романова // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Гл. ред. С.В. Алехина: МГППУ, 2017. С. 41-44.
4. Романова, Г.А. Определение готовности вуза к созданию среды развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзии / Г.А.Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сб. научных трудов. - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 55. - Ч. VI. - с. 175-184.
5. Романова, Г.А., Немова, Ю.Ю. О готовности педагога к работе в условиях инклюзии / Г.А.Романова, Ю.Ю.Немова // Обучение истории и обществознанию детей с ограниченными возможностями здоровья: Материалы Международной научно-практической конференции. -2017. Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2017. С. 77-85.

РАЗДЕЛ V. ИНКЛЮЗИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ПЕРСНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ИНКЛЮЗИВНОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Григорьева А.Ю.,
МБУ ДО «Центр Орбита»
г. Королёв
E-mail: anuta.grigoreva70@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности инклюзии в общем и дополнительном образовании, творческое воображение, специфика технологии персонифицированного подхода на занятиях коллектива «Мультстудия», её роль в формировании творческих способностей детей в условия инклюзии, как гибких навыков XXI века.

Ключевые слова: инклюзия, дети с ОВЗ, технология персонифицированного подхода, творческое воображение, творческое мышление, креативность, социально-значимые результаты, социализация.

DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION BY MEANS OF PERSONALIZED APPROACH TECHNOLOGY IN INCLUSIVE ADDITIONAL EDUCATION

Grigoryeva A.Y.,
MBU DO «Center Orbit»
Korolev
E-mail: anuta.grigoreva70@yandex.ru

Annotation. The article discusses the features of inclusion in general and additional education, creative imagination, the specifics of the technology of a personalized approach in the classroom of the «Multstudio» team, its role in the formation of children's creative abilities in the context of inclusion, as flexible skills of the 21st century.

Key words: inclusion, children with disabilities, personalized approach technology, creative imagination, creative thinking, creativity, socially significant results, socialization.

Инклюзия прочно вошла в жизнь дополнительного образования. Педагоги всё чаще задумываются над тем, что технологии, применяемые в работе со здоровыми детьми по развитию творческого воображения и мышления, не всегда подходят для занятий с детьми с ОВЗ [1]. Если раньше, в основном, главным методическим приёмом был мастер-класс, отработка навыков и самостоятельное воплощение в творчестве детских замыслов, то теперь необходимо учитывать особенности развития каждого ребёнка, его возможности в усвоении материала вместе с группой и т.д. для получения законченной работы.

В рамках работы апробационной площадки ГБУ ДПО ВО МО «АСОУ» коллектив МБУ ДО «Центр Орбита» разрабатывает тему «Технология персонифицированного подхода на занятиях с детьми с ОВЗ». Главная задача – развить творческое воображение детей, в т.ч с ОВЗ, которое потом может быть преобразовано в творческое или креативное мышление. Творческое воображение позиционируется нами как основа творческого мышления. Креативность или творческое мышление понимается как способность к созданию нового продукта [2, 39-44].

Пробуя разные варианты, мы пришли к определённому алгоритму – сочетанию универсальной части технологии (одинаковой для всех детей) и персонифицированной (разной для каждого ребёнка). Отличие самого понятия персонифицированного подхода от личностно-ориентированного и дифференцированного, на наш взгляд, заключается в ориентации на социально-значимый результат персонифицированного подхода. Он намечает путь перехода персоны образования в персону социальную. В этом плане определённую роль играют не только знания, но и творческие умения применять эти знания, гибкие навыки. Специфика дополнительного образования и его отличие от общего образования – в развитии, в первую очередь, творческих способностей личности, а не только приобретение знаний определённого уровня. Именно на это ориентирована рассматриваемая технология [2, 33-39].

Технологию персонифицированного подхода мы условно разделили на несколько блоков. Первый блок – обучение минимальному функциональному набору знаний и умений для начального этапа работы – заготовки образа; второй блок – создание ситуации выбора для анимации образа; третий блок – развитие образа в социально-определённых ситуациях, осмысление, вывод. Разработка технологии совпала с введением дистанционного обучения. Поэтому, методически надо было более просто, лаконично и доступно изложить инструкции. Один слайд – одна задача.

На занятиях «Мультстудии» в дистанционном режиме мы применяли технологию следующим образом. Тема «Работа над образом «Мой герой мультфильма» включала несколько заданий: придумать героя, разработать небольшой сценарий (историю) с этим героем, создать короткий мультфильм.

Первый этап состоял из нескольких слайдов-инструкций: как сделать человечка? Как слепить головку, носик, глазки, рот. Эти задания были одинаковы для всех детей. Следующий этап предлагал ситуацию выбора и индивидуализацию героя. Надо было определить, кто это будет: мужчина, женщина или ребёнок, какое у него будет настроение (добродушное, сосредоточенное, сердитое – по положению уголков губ); выбрать причёску, придумать одежду, профессию, предметное окружение. Каждое задание предлагалось на отдельном слайде и состояло из короткой инструкции-вопроса и рисунка (возможного ответа). Здесь уже работа шла по персонифицированной творческой траектории. Каждый создавал своего героя.

Следующий этап – придумывание истории своего героя, его действий. Чаще всего дети придумывали бесконфликтные ситуации – пошёл, увидел, сказал. Для оживления действия педагогом задавался наводящий вопрос: «А если твой герой перешёл дорогу в неположенном месте, не по переходу? Забыл дома включённый утюг? Бросил бумажку мимо урны? Что может случиться?». Так задавался социальный вектор поступка. Ситуация приобретала новый сюжетный ход. И последним был завершающий вопрос «Как ты думаешь, можно ли так делать? Что надо сделать, чтобы избежать чрезвычайных ситуаций?».

Социально-значимыми результатами было «проживание» в игровой форме мультфильма чрезвычайных ситуаций, нахождение выхода, запоминание правил безопасности. Согласно данной технологии, работа над образом героя начиналась по одним правилам, одинаковым для всех (здоровых детей и детей с ОВЗ), «из одной точки», продолжалась в разных направлениях, подсказанных воображением автора и заканчивалась своим «прожитым в игровой ситуации», выводом [2, 128-133].

В нашем коллективе из пятнадцати человек занимается одна девочка с ЗПР. Она неагрессивна, доброжелательна, но остальные дети не всегда хотят с ней общаться. Для создания условий совместного взаимодействия, я включаю её в парные и мелко-групповые проекты (3 человека), в которых каждый выполнял свою роль. Дистант внёс свои коррективы. Обучающаяся с ОВЗ выполняла работу дома с мамой, и, поскольку она очень любила рисовать мышек, её героем стала мышка-девочка. Это упростило задачу на несколько позиций – не надо было придумывать одежду, профессию, предметное

окружение. В универсальную часть технологии были внесены дополнения – острый носик, усики, ушки, хвостик. Таким, в определённой (персональной) ситуации, героем мультфильма мог стать не только человек, но животное, птичка.

Обращение к любимому герою помогло усилить мотивацию к работе. Ребёнку были даны посильные (персональные задания), но оставлена социальная направленность сюжета. Он касался правил противопожарной безопасности. Работа потребовала более длительного времени и мультфильм был закончен позже в сравнении с остальными обучающимися, но результат был достигнут. Эффективность данной работы заключалась в том, что ребёнок в ОВЗ получил эмоциональное удовольствие от процесса творчества, почувствовал свои силы, увидел свой законченный продукт, который можно показывать неоднократно и получать удовольствие от просмотра, в игровой форме смоделировал чрезвычайные ситуации и нашел выход. Такая самореализация способствовала самоутверждению и, в дальнейшем, социализации.

В условиях дистанта очное общение было заменено совместным просмотром и обсуждением выполненных работ, что тоже имело свои плюсы – дети должны были высказать, что понравилось им в фильмах других участников «Мультстудии», т.е. провести небольшой анализ материалов. Так, работа по развитию творческого воображения, мышления, направленная на социально-значимые ситуации, игровое воплощение поведения героя в чрезвычайной ситуации помогает детям усвоить правила дорожно-транспортного перехода, поведения при пожаре, сохранения чистоты на улицах.

Технология персонифицированного подхода в условиях инклюзии помогает учитывать особенности развития каждого, и, направляя работу по персонифицированной траектории, получать готовый творческий продукт. Развитие творческого воображения проходит на первоначальном этапе по репродуктивному принципу, затем, оказавшись в ситуации выбора, ребёнок демонстрирует качества самостоятельности, переходя к полному самостоятельному мышлению по развитию сюжета.

Навыки творческого воображения, переходящие в творческое и креативное мышления, на наш взгляд, можно считать гибкими навыками XXI века, способствующими социализации всех детей – и здоровых детей и детей с ОВЗ.

Список литературы:

1. Алёхина, С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья //Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / С.В. Алёхина, Н.В. Новикова, Л.А. Казакова; под общей редакцией Н.В. Лалетина. – Красноярск: Сиб. Федер. унт-т им. В.П. Астафьева, 2013. – С. 71-95.
2. Моделирование персонифицированной системы воспитания в условиях общего и дополнительного образования: Сборник материалов участников региональной инновационной площадки / Сост. Д.Г. Кочергина, Н.С. Зевакова. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2019. – 468 с.

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В МАУ ДО «НАРОДНЫЕ РЕМЕСЛА»

Жученко Ольга Григорьевна,
директор МАУ ДО «Народные ремесла»
Россия, г. Хабаровск
E – mail: shkolnarcult@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы организации учебно-воспитательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в учреждениях дополнительного образования.

Ключевые слова: дети – инвалиды; дополнительное образование; социокультурная компетентность; социокультурное образовательное пространство; народная культура.

SOCIO-CULTURAL EDUCATIONAL SPACE FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN UIA DO «FOLK CRAFTS»

*Olga Zhuchenko, direktor MAU DO «Folk crafts»,
Russia, Khabarovsk
E – mail: shkolnarcult@yandex.ru*

Annotation. The article deals with the organization of the educational process for children with disabilities and children with disabilities in institutions of additional education.

Keywords: children with disabilities; additional education; socio-cultural competence; socio-cultural educational space; folk culture.

В соответствии с основными положениями гуманистической психологии высшими потребностями личности является потребность в самоактуализации и самореализации. Одним из важнейших показателей социального развития общества будет создание условий, гарантирующих всем категориям граждан право личностной, гражданской и профессиональной самореализации в соответствии с их способностями, интересами, потребностями; развитие актуальных и потенциальных возможностей и способностей каждого ребенка [2]. Возможность личностной и профессиональной самореализации во многом зависит от уровня социокультурной компетентности человека [3]. Создание особого социокультурного образовательного пространства как необходимого условия для развития социально-значимых качеств личности каждого ребенка становится одним из ведущих направлений работы учреждений дополнительного образования, в том числе и нашего Центра.

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Народные ремесла» создано в 2012 году. За этот небольшой период мы накопили значительный опыт работы с детьми и молодежью. Основная образовательная цель нашего центра детского творчества заключается в создании условий для развития, профессиональной ориентации, социализации детей с учетом их индивидуальных склонностей, способностей и особенностей здоровья.

С этой целью реализуются различные образовательные программы, в том числе особое внимание уделяется организации и содержания учебно-воспитательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Несомненно, работа педагога дополнительного образования в условиях инклюзии требует развития широкого спектра профессиональных компетенций [1; 4], что определяет один из векторов деятельности методической службы нашего Центра.

В настоящее время в нашем учреждении дополнительного образования «Народные ремесла» по результатам анкетирования родителей (и лиц, их замещающих) занимаются

дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья, всего 302 ребенка, из них:

1. С нарушениями: слуха (позднооглохшие, слабослышащие) – 31 ребенок;
2. С нарушением зрения (слабовидящие, слепые) – 16 детей;
3. С нарушением речи (разные степени) – 79 детей;
4. С нарушением интеллекта – 39 детей;
5. С задержкой психического и речевого развития (ЗПР) – 66 детей;
6. С нарушением опорно-двигательного аппарата - 5 детей;
7. С нарушением эмоционально-волевой сферы – 44 ребенка;
8. Дети –инвалиды по соматике – 22 ребенка.

Общее количество программ, адаптированных для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, детей - инвалидов - 12. Из них 10 программ – художественного направления, 1 программа технического направления, 1 программа социально-педагогического направления.

Особенностью образовательного процесса в нашем центре детского творчества является реализация концепции «Народная культура», которая базируется на личности ребенка, вокруг которой разворачивается учебно - воспитательный процесс по направлениям: «Личность и семья», «Личность и труд», «Личность и здоровье», «Личность и природа», «Личность и искусство», «Личность и история». Таким образом, в учебно - воспитательном процессе закладываются общечеловеческие ценности: семейные, трудовые, здоровый образ жизни, экологические, эстетические, этические.

На базе этой концепции в центре детского творчества создано социокультурное образовательное пространство, способствующее развитию социально адаптированной личности. Социокультурные компетенции рассматриваются как совокупность знаний о стране, национальных культурных особенностях своего народа и других культур, способность пользоваться этими знаниями в процессе коммуникации, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения.

Таким образом, социокультурная образовательная среда направлена на формирование компетенций, включающих:

- социокультурные знания о духовных ценностях и культурных традициях;
- опыт общения;
- межкультурное общение;
- личностное отношение.

Социокультурная среда, созданная в центре детского творчества «Народные ремесла», охватывает следующие направления:

1. Учебную деятельность, которая включает обучение в студиях народной культуры и искусства, участие в выставках, смотрах, конкурсах детского творчества, а также участия в летнем городском лагере.

2. Воспитательные мероприятия, основанные на народных календарных традициях и государственных праздниках. Например, культурно-массовые мероприятия, в которых принимают участие дети с ограниченными возможностями здоровья и дети – инвалиды: «Загляните в семейный альбом» (День семьи); «Осеннее новолетие»; «Синичкин день»; «Мы не стареем душой» (День пожилого человека); «Мы любим тебя, Хабаровский край»; «Мамочка милая, мамочка любимая» (День матери); «Скоро, скоро Новый год» и «Рождественские посиделки» (в период зимних каникул); «Масленица»; «Заклички весны»; мероприятия по патриотическому воспитанию подрастающего поколения, приуроченные к дням воинской славы России.

3. Общественная деятельность. В 2016 году на базе нашего учреждения дополнительного образования была зарегистрирована детско-взрослая общественная организация «Малая Ассамблея» при Хабаровской краевой некоммерческой общественной организации «Ассамблея народов Хабаровского края». Наши особые дети с другими детьми вовлекаются в общественные мероприятия, участвуют в фестивалях

народной культуры, готовятся с руководителями и выступают с докладами на детских научных конференциях по проблемам истории, духовной и материальной культуры народов дальневосточного региона.

Мы поддерживаем контакты с Московской общественной организацией «Российская Академия народного искусства» г. Москва Создано при этой академии единственное в стране структурное подразделение «Малая академия народного искусства».

Создан и действует «Малый детский институт культуры» при Хабаровском институте культуры и Пресс- центр «Этно-капельки».

Уделяется внимание работе волонтерских групп по разным направлениям деятельности.

В заключение, мне хочется поделиться нашими достижениями в направлении развития инклюзивного образования. В 2018/2019 учебном году дети с ограниченными возможностями здоровья приняли участие более, чем в 20 конкурсах и мероприятиях международного, Всероссийского, краевого и городского уровня, стали победителями международного конкурса детского творчества «Волшебник Новый год!»; Всероссийского конкурса рисунков «Зимняя палитра»; обучающиеся образцовой студии «Русские народные ремесла являются членами Международной Ассоциации Профессиональных художников в подразделении «Юный художник» и привлекаются к разработке иллюстраций для детской книги Дальневосточного писателя, обучающиеся студии «Славяночка» стали победителями международного литературного конкурса «Пегасик» в номинации «Проба пера». По рекомендации ряда конференций 2018г. при центре создано научно профессиональное сообщество «Инклюзия»

Таким образом, реализация концепции «Народная культура» и создание социокультурного образовательного пространства в условиях учреждения дополнительного образования позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья и детям инвалидами пробовать, определять и развивать профессиональные компетенции в области художественной культуры, искусства и ремесел. И, пожалуй, самое главное – это социализация детей и формирование коммуникативных качеств личности.

Список литературы

1. Агавона, Е.Л., Алексеева, М.Н., Алехина, С.В. Готовность педагогов как главный фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / Е.Л.Агавонова, М.Н.Алексеева, С.В.Алехина // Психологическая наука и образование: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. - М., 2011. - С.302.
2. Романова, Г.А. Развитие социокультурной компетентности личности в условиях образовательной инклюзии /Г.А.Романова // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Гл. ред. С.В. Алехина: МГППУ, 2017. С. 41-44.
3. Романова, Г.А. Социокультурная компетентность как результат успешной образовательной инклюзии/ Г.А.Романова // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-7. С. 187-194.
4. Штанько, И.В. Модель индивидуальной образовательной траектории профессионального совершенствования педагога дополнительного образования / И.В.Штанько // Человеческий капитал. 2012. № 4. - 160 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО

Кучерюк С.Н.,
заведующий

МДОУ «Рыбницкий детский сад №18 комбинированного вида»;
г. Рыбница

E-mail: mdoy-18@mail.ru

Плешко А.И.,

воспитатель-методист по социально-нравственному развитию,
МДОУ «Рыбницкий детский сад №18 комбинированного вида»;
г. Рыбница

E-mail: allapleshko1967@yandex.by

Пепеляева В.А.,

воспитатель
МДОУ «Рыбницкий детский сад №18 комбинированного вида»;
г. Рыбница

E-mail: pepelyaevatori@yandex.ru

Аннотация. Одним из направлений деятельности современного детского сада становится ориентир на «включение» детей с ограниченными возможностями здоровья в коллектив обычно развивающихся сверстников на равных правах. Это определяет поиск путей совершенствования организации, содержания и методик обучения и воспитания детей с ограниченными особенностями.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дополнительное образование.

INCLUSIVE EDUCATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Kucheruk S.N.,
head

MDOU «Rybnitsky kindergarten №18 of the combined type»
Rybnitsa

E-mail: mdoy-18@mail.ru

Pleshko A.I.,

the teacher-methodologist in the social and moral development
MDOU «Rybnitsky kindergarten №18 of the combined type»
Rybnitsa

E-mail: allapleshko1967@yandex.by

Pepelyaeva V.A.,
educator

MDOU «Rybnitsky kindergarten №18 of the combined type»
Rybnitsa

E-mail: pepelyaevatori@yandex.ru

Annotation. One of the activities of a modern kindergarten is to focus on the «inclusion» of children with disabilities in a group of usually developing peers on equal rights. This determines the search for ways to improve the organization, content and methods of teaching and upbringing children with disabilities.

Key word: inclusion, inclusive education, additional education.

Актуальность данной работы обуславливается тем, что одним из направлений деятельности современного детского сада становится ориентир на «включение» детей с ограниченными возможностями здоровья в коллектив обычно развивающихся сверстников на равных правах. Это определяет поиск путей совершенствования организации, содержания и методик обучения и воспитания детей с ограниченными особенностями. Но здесь мы сталкиваемся с другой не менее важной проблемой, нехватка компетентных кадров, соответствующих требованиям и возможностям детей с «особенными» потребностями. Базовых знаний недостаточно, чтоб вникнуть в суть проблемы и воспитать из совершенно разных детей личности, которые будут приспособлены к общению, как со здоровыми, так и с людьми, имеющими ограниченные способности.

Инклюзивный подход – это понимание и принятие разных потребностей детей, предоставление услуг соответственно этим потребностям, благодаря более полному участию в процессе обучения. Дополнительное образование практически беспрепятственно дает возможность «особенным» детям с их потребностями попробовать свои силы, развивать свои способности, при этом, не отрываясь от общего процесса обучения, занимаясь на уровне здоровых детей и совместно с ними изучая различные виды деятельности.

Инклюзия не означает сбор всех детей вместе, а наоборот, она способствует тому, чтобы каждый ребенок чувствовал себя, так сказать «в своей тарелке», чтобы его способности были приняты в обществе, а потребности учитывались. Суть данного термина в том, что система изучения и воспитания подстраивается индивидуально под каждого ребенка, а не ребенок под систему. Инклюзивное образование признает особенности развития ребенка и его индивидуальности, способности к обучению и усваиванию материала, который преподается способом, подходящим каждому малышу.

Дополнительное образование является огромной возможностью выявить переживание каждым ребенком ситуации успеха, что очень положительно сказывается на повышении его самооценки, укреплении его личности. Кроме того, дополнительное образование позволяет не только дать возможность так сказать «особенным» детям почувствовать себя полноценными членами общества, но и учит обычных детей сочувствовать, думать о другом человеке, помогать ему, видеть в нем равноценного и равноправного партнера. Доказательством данного убеждения является открытое занятие пока единственного детского сада в г. Рыбница, в одной из групп которого воспитывается девочка с ограниченными способностями в ходьбе. Все дети вышли, а Катю вывезли на инвалидной коляске, но это не мешало ей активно участвовать в данном мероприятии. Она вела себя очень оживленно, старалась выполнять все задания совместно с детьми, и также меня порадовала реакция детей, они всячески старались ее поддержать, помочь. Родители Кати, оказались активными инициаторами данной практики, и очень довольны результатами дочери.

Конечно же, для эффективной реализации инклюзивной формы образования необходимо выполнение следующих условий:

- повышение квалификации специалистов, работающих с данными детьми;
- программно-методическое обеспечение;
- соблюдение требований по комплектованию инклюзивных групп;
- приобретение специального оборудования;
- оказание специализированной консультативной помощи семьям и детям.

Дополнительное образование детей – это сфера высокого уровня инновационной активности, которая позволяет рассматривать ее как одну из приоритетных сфер инновационного развития Приднестровья. В свою очередь это образование играет большую роль в жизни детей, в преодолении неравенства, а также в качественном образовании, так как вопрос развития именно дополнительного образования на прямую связан с реализацией политики республики в области защиты прав и интересов детей.

Таким образом, опыт реализации выявлен во всех направлениях дополнительного образования, но в большей степени в физкультурном, спортивном и художественном. В инклюзивной группе дети с нормальным развитием имеют более выраженные коммуникативные навыки и ведут себя активнее, чем в группах, состоящих только из правильно развивающихся сверстников. У таких ребят большое количество знаний об «ограниченных способностях» и они проще принимают детей с ограничениями. Инклюзивное образование помогает осваивать навыки взаимодействия в естественной среде и позволяет применять на практике групповую учебную деятельность.

Еще один случай из практики, подтверждающий теорию инклюзивного образования. Однажды работая в самом обычном детском саду воспитателем, ко мне в группу привели мальчика Сашу, который был «особенным ребенком» с патологией ног и плохо разговаривал. Он не мог передвигаться самостоятельно, всегда держался за руку взрослого. Дети с сочувствием и пониманием сначала смотрели на Сашу, а потом стали приглашать его к себе в компанию поиграть. Таким образом, наш коллектив сплотился. Ребята полюбили мальчика и перестали обращать внимание на его «особенность». Саша очень любил рисовать, лепить в его руках оживали фигурки различных животных. Прошло время, и наш Саша стал ходить без дополнительной помощи, его речь стала более связанной, а поведение практически ничем не отличало от остальных детей.

Через несколько лет наши дети проходили медико-педагогическую комиссию, там врачи проверяли детей на готовность к школе. Врачи были очень удивлены тем, что Саша разговаривает, ходит и даже бегает. Мальчик с легкостью отвечал на поставленные вопросы и показал отличные результаты. Благодаря воспитанию и обучению Саши в обычной группе со здоровыми детьми, мы достигли того, что ребенок стал развиваться и чувствовать себя полноценным ребенком.

Устаревшая система отечественного образования много лет делила детей на обычных и инвалидов, которые практически не имели возможности получить должное образование и реализовать свой потенциал наравне со здоровыми детьми, их не принимали в учреждения, где обучались здоровые дети.

Инклюзия является процессом развития доступного образования и воспитания каждого ребенка в учреждениях, формированием процессов обучения и воспитания с постановкой адекватных целей и задач всех детей, процессом устранения барьеров для помощи каждому ребёнку и максимального раскрытия его потенциала.

Забота каждого человека и гражданина своей страны понять и признать эти изменения. Поменять отношение возможно, только если начать с собственного сознания и правильного воспитания своих детей, изменения мышления всего общества. Ведь именно воспитание и обучение начинается с семьи, где родители учат детей навыкам самообслуживания, координации движений, общению с разными людьми. Благодаря дошкольным учреждениям «особенные» дети прошли социализацию наравне с обычными детьми, что обеспечивает им более легкий путь во взрослую, полноценную жизнь.

Список литературы:

1. Максимова Е.Г., Тимохина, Т.В. Психолого-педагогические аспекты инклюзивного образования // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв.ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017, с. 92-101.
2. Тимохина, Т.В. Развитие инклюзивного образования в России [Электронный ресурс] / Т.В. Тимохина, К.С. Нелепко, Д.А. Фандеева // ЦИТИСЭ. – 2016. – № 4 (8). – Режим доступа: <http://ma123.ru>.
3. Точилина В.А., Тимохина Т.В. Гуманизация образования в отношении детей с особыми образовательными потребностями // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв.ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Любезнова Л.В.,

кандидат педагогических наук

ГМБУ ДПО «Учебно-методический образовательный центр»

г. Королёв

E-mail: lyubeznova@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты особенности технологии персонифицированного подхода, его роль в формировании функциональной общекультурной грамотности как нового качества образования для детей с ОВЗ.

Ключевые слова: технология персонифицированного подхода, функциональная общекультурная грамотность, дети с ОВЗ, новое качество образования.

TECHNOLOGY OF PERSONIFICATED APPROACH IN WORKING WITH CHILDREN WITH HIA IN THE FORMATION OF GENERAL CULTURAL LITERACY IN ADDITIONAL EDUCATION OF ARTISTIC DIRECTION

Lyubeznova L.V.,

Candidate of Pedagogical Sciences

GMBU DPO «Educational-methodical educational center»

Korolev

E-mail: lyubeznova@mail.ru

Annotation. The article reveals the features of the technology of a personified approach, its role in the formation of functional cultural awareness as a new quality of education for children with disabilities.

Key words: technology of a personalized approach, functional general cultural literacy, children with disabilities, a new quality of education.

Одной из характеристик нашего времени становится обилие информации. Любой человек, здоровый или имеющий ограниченные возможности здоровья, должен уметь отбирать информацию для решения жизненных вопросов. Особенно важно приобрести базовые знания и умения для социализации в обществе детям с ОВЗ. На наш взгляд, первоначальный багаж знаний и навыков может быть аккумулирован в общекультурной грамотности, составляющей основу личности. В недрах общекультурной грамотности могут быть сформированы и нравственные ценности, и глобальные компетентности, и гибкие навыки, необходимые человеку информационного общества.

Технология персонифицированного подхода, ориентированная на получение социально-значимого результата, очерчивает весь алгоритм «увязывания» действий для достижения конечного результата – полноценной жизни в непредсказуемом мире. Функциональная сущность общекультурной грамотности понимается нами как результат применения технологии персонифицированного подхода [3]. Технология, как законченный процесс, имеет свои характеристики: актуальность, концептуальность, системность, результативность и др. [4]. Во взаимосвязи технологии персонифицированного подхода и общекультурной грамотности, как приобретения

знаний и умений для функционирования в современном обществе, проявляется актуальность разработки.

Концептуальность технологии опирается на взгляды Л. Сенеки (старшего) («Учимся для жизни»), К. Юнга (персона образования), К. Ушинского (подготовка человека к общественно полезной деятельности), Л. Выготского (конечная целевая точка любого воспитательного процесса – успешная социализация в общество), С. Шацкого, В. Шульгина (метод проектов, проблем), реализуемый в 30-х гг. XX в) и др. Системность видится в интеграции философии, педагогики, психологии, социологии. Универсальность технологии подчёркивается тем, что её использование применимо как в инклюзивном общем, так и в инклюзивном дополнительном образовании; для разных направлений деятельности и, практически, для детей с разной нозологией. Метапредметная природа понятий создаёт общую инклюзивную среду и позволяет применять технологию как для здоровых детей, так и для детей с ОВЗ.

Процессуальность проявляется в разбивке на этапы всех педагогических действий от знакомства с учеником и родителями до получения результата. Управляемость – в усвоении программы в соответствии с особенностями развития обучающегося и возможностью регулировать темп усвоения материала. Диагностичность – в разработке КИМов, определении уровней освоения общекультурной грамотности. Результативность – в достижении запланированных результатов в конкретных публичных мероприятиях, наличии набора знаний и умений, необходимых для социализации, и обеспечивающих преемственность познавательной («незнание – функциональная грамотность – компетентность») и коммуникативной сфер личности ребенка.

Реализацию технологии можно условно разделить на три этапа. Подготовительный этап – знакомство с семьёй обучающегося, формирование команды специалистов, работающих с ребёнком с ОВЗ вместе с педагогом, целеполагание, написание программы, во все разделы которой внесены изменения, касающиеся формирования общекультурной грамотности, разработка образовательного маршрута. Сразу определяется специфика технологии – вместе с формированием предметной (общекультурной) грамотности выделяется время для осмысления социальной составляющей результата. Применение технологии начинается с определения задач участников образовательного процесса: самого педагога дополнительного образования, других специалистов, родителей. Это может быть договор, где прописаны обязательства каждого участника образовательных отношений, персонифицированный образовательный маршрут ребёнка, дополнительная образовательная программа, составленная с учётом особенностей развития, планируемые результаты, критерии оценивания. На этом этапе установления отношений важно понять, что хочет родитель, как часто и каким общественным органом будут оцениваться психологическое состояние ребёнка с ОВЗ и его достижения, темпы освоения программы, какие результаты хотят получить родители, педагоги.

Таким образом, создаются теоретические, организационные и методические условия образования ребёнка с ОВЗ.

Основной этап, в котором реализуется работа по формированию предметной общекультурной грамотности ребёнка с ОВЗ, осуществляется по персонифицированному образовательному маршруту и включает два уровня освоения социальной составляющей. Первый, где формируются предметные умения и определяются точки их применения (в основном в семье – в малом социуме), и второй, где обучающийся осмысливает возможности применения умений в коллективе, большом социуме [2]. Предметная грамотность, в нашем случае, (музыкальная, художественно-изобразительная и т.д.), формируется на протяжении всех этапов, т.к. является базой для формирования общекультурной грамотности. На этом этапе подбираются формы и методы работы с конкретным ребёнком с ОВЗ с учётом особенностей его развития, разрабатываются подходы к разъяснению социально-значимых результатов его труда, применению их в

практической жизни, моделируются нетипичные ситуации, для решения которых надо применить полученные знания и навыки.

Методическая особенность построения занятия по формированию общекультурной грамотности заключается в выделении времени на осмысление приобретённых умений для использования в реальной жизни. В структуру занятия к освоению предметной части добавляется социальная составляющая.

Освоение предметной составляющей начинается с работы над художественным образом, замыслом произведения. Она подразделяется на: осмысление художественного образа и его воплощение.

В работе по осмыслению художественного образа формирование общекультурной грамотности перекликается с формированием читательской грамотности. В данном случае, прочтение музыкального, художественного, драматического и др. произведения представляется аналогичным работе со сплошным текстом. Работа осуществляется несколькими «шагами».

Первый «шаг» – работа с текстом (изображением) по нахождению и извлечению информации. Ребёнок должен научиться находить в художественном произведении одну/несколько тем (образов), определять их характер, анализировать сходство/различие, изменения в ходе развития произведения.

Второй «шаг» – действия по интерпретации текста (изображения). Обучающийся понимает главную/побочные темы (образы), идею произведения, сюжет как последовательность событий/изменения тем (образов), чувства, вызываемые услышанным/увиденным, прочитанным; авторскую позицию/концепцию (что хотел сказать автор или что я, как автор, хочу сказать).

Третий «шаг» – действия по осмыслению и оценке текста (изображения). Уметь связать информацию, полученную в ходе анализа произведения с другими внеурочными источниками знаний, высказать своё видение произведения, определить ценность приобретённого навыка для решения конкретных задач. (Эта позиция представляется наиболее проблематичной, но попробовать её решить можно).

Четвёртый «шаг» – действия, используемые для решения практических задач. Уметь формулировать собственную гипотезу для выявления связи искусства и реальной жизни.

Работа над воплощением художественного образа строится на многократном повторении текстового материала для получения нужной интонации, движения, мазка. В процессе репетиций или работы над изображением у обучающегося формируется способность к постоянным изменениям, что является гибкого творческого дивергентного и креативного мышления. Чем ближе художественный образ будет к современным событиям, тем востребованнее будет творческая работа ребёнка для самореализации и социализации в общество.

Социальная составляющая первого уровня предусматривает моделирование ситуаций применения полученных умений. С этой целью возможно проработка вопроса: что полезное и приятное ты можешь сделать самостоятельно для папы, мамы, бабушки, семьи и др.? В случае затруднений, педагог может предложить возможные ответы: придумать стихотворное поздравление для мамы (бабушки, папы), создать домашнюю картинную галерею из своих рисунков, изготовить поделку: пасхальное яйцо, расписную разделочную доску. Такие действия учителя усиливают мотивацию ребёнка к выполнению творческой работы. Главное, чтобы этот творческий продукт был востребован и имел длительное время использования, чтобы ребёнок видел свою «нужность» и значимость. Параллельно должна включаться работа с родителями по разъяснению и созданию условий для самореализации ребёнка.

На втором уровне формирование социальной составляющей выделяется наличие коммуникативных умений для приложения своих творческих сил в подготовки коллективных внеклассных и внешкольных мероприятий. Это может быть оформление

классного уголка, газеты, альманаха, декораций, аккомпанемент хоровому/танцевальному исполнению, разучивание танцевальных движений с одноклассниками. Вопросы второго уровня: «Сможешь ли ты организовывать репетицию с одноклассниками по подготовке мероприятия (с помощью учителя, самостоятельно), выставку, концерт?», «Как добиться получения общего результата?».

Любое творчество (художественное, техническое и др.) – многоканальное действие. Параллельно с анализом произведения, его воплощением происходит развитие критического – творческого-креативного-дивергентного мышления, важного компонента общекультурной грамотности. Критическое мышление рассматривается как способность задавать вопросы себе и учителю, что стимулирует движение мысли. Для ребёнка представляет интерес событийность произведения. Поэтому, придумывание «истории, рассказанной в произведении», может быть направлено определённым набором вопросов, сюжетной таблицей: кто, что, где, когда, почему? По определению литераторов, «тонкие вопросы» (что, где, когда) могут соседствовать с «толстыми вопросами»: почему, в чём разница, в чём причина. При анализе художественных (музыкальных, изобразительных, драматических) произведений эффективно используется приём ассоциаций, формирующий образную составляющую креативного и творческого мышления.

Рассмотрение понятий критического-творческого-креативного мышления, на наш взгляд, требует отдельного внимания. В данной цепочке критическое мышление играет роль импульса для создания пространства вопросов, где с помощью фантазии, свободной от шаблонов, может сложиться любая версия, определён любой ход событий, продиктованный фантазией. Креативное и творческое мышление, как условие создание нового продукта, невозможно без «раскрепощённого», свободного полёта фантазии. Эту особенность подчёркивал Дж. Гилбер, характеризовавший креативность как общую способность личности к творчеству в различных сферах деятельности, способность находить связи между несоединимыми, разными вещами. Продолжая эту мысль, можно выявить общее качество креативности и творчества – изменяемость, гибкость. Разница между креативным и творческим мышлением учёными условно определяется следующим образом. Творческое мышление необходимо для создания художественных произведений с опорой на эмоции, креативное мышление – при обращении к решению бытовых, жизненных вопросов.

А. Маслоу утверждал, что креативностью обладает каждый человек, но под воздействием шаблонов мышления и норм поведения в обществе креативность теряется. Важно не упустить эту возможность для развития личности ребёнка. Критериями креативности, по утверждению Дж. Гилфорта, являются:

- оригинальность – ассоциативность, способность к нестандартным решениям;
- гибкость – способность, умение по-разному представить художественный образ;
- междисциплинарность, межпредметность – способность объединять разнообразные идеи, в нестандартных ситуациях, в разнородных явлениях увидеть связи.

Таблица 1

Показатели творчества

Составляющие творчества	Показатели творчества
Процесс творчества	– владение выразительными средствами для воплощения художественного образа; – преобразование знакомого материала в новый продукт; – самостоятельность в работе
Продукт творчества	– авторская идея; – авторский стиль исполнения замысла, выражение своего отношения; – соответствие творческого продукта простейшим художественным требованиям

Таким образом, креативность и творчество, имея общую основу – изменяемость, преобразование, становятся одними из главных характеристик личности в постоянно изменяющемся мире. Ориентируясь на самореализацию внутреннего потенциала личности, творчество доступно всем – и здоровым детям и детям с ОВЗ, т.к. создаёт условия для создания нестандартного продукта, выходящего за рамки шаблона, утверждения собственной позиции, и, в конечном счёте, полноценного функционирования в обществе. Думается, что именно творчество лежит в основе формирования гибких навыков XXI века, позволяющих адаптироваться в непредсказуемом мире.

Приведённые выше утверждения относятся как к здоровым детям, так и к детям с ОВЗ. В практике автора, работающего более 20 лет с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии, было несколько случаев, когда дети, имеющие тяжёлые заболевания (ДЦП, мукополисахаридоз, тяжёлая степень тугоухости и др.) силой своего творчества объединяли вокруг себя здоровых детей и становились лидерами детского коллектива. Одна девочка писала пьесы для кукольного театра, режиссировала спектакли и играла в них; другая – просто организовывала дни рождения, совместные посиделки, общественные акции, бывала на дискотеках; мальчик организовал школьное научное общество. Конечно, не все дети с ОВЗ становились лидерами, но для всех девизом стала фраза из сочинения ещё одной ученицы с ОВЗ «Если я пришла на эту Землю, значит это для чего-то нужно». Все дети с ОВЗ, учившиеся в гимназии «Российская школа» г. Королёва МО, которая с 1992 года реализовывала инклюзивное образование, успешно социализировались в общество, получили специальность, создали семьи. Думается, что в этом им помогли в т.ч. и творческие дисциплины, которые были неотъемлемой частью учебного плана гимназии.

Ещё один блок функциональной общекультурной грамотности – формирование глобальных компетентностей – уважения к человеческому достоинству, понимание культурного разнообразия, сочувствие – не представляется чем-то новым для дополнительного образования, а тема разнообразия особенностей развития людей (детей) – основная тема инклюзивного образования, осуществляется не первый год [1]. В этом блоке рекомендуются проведение разъяснительных родительских собраний и бесед с обучающимися и родителями, совместные мероприятия, возможны неформальные встречи, где ребёнок с ОВЗ рассказывает о себе (с согласия родителей).

Заключительный этап применения технологии – определение результативности её использования. Для этих целей нами разработаны следующие уровни результатов.

1-й уровень – формирование предметной грамотности в системе дополнительного образования;

2-й уровень – установление с помощью предметной грамотности позитивных отношений в обществе (коммуникативная грамотность);

3-й уровень – становление и проявление нравственной и социальной грамотности средствами коммуникативной и предметной грамотности (глобальных компетентностей).

Действия третьего уровня осуществляются посредством рефлексии полученных результатов, их оценки с точки зрения общества. Вопросы третьего уровня – «Что дали наши действия окружающим, обществу?», «Чего мы хотели достичь и достигли ли?»; «Какой социально значимый вопрос мы смогли решить своими действиями?». Так, в обсуждении может родиться понимание необходимости получения образования, осознанных действий для решения личных вопросов и вопросов общества.

Таким образом, технология персонифицированного образования, это расширенный образовательный маршрут адаптации и социализации в общество наших детей с ОВЗ, ориентированный на новое качество образования – образование для жизни.

Список литературы:

1. Дюкова, С.В. Мониторинг формирования функциональной грамотности. Презентация глобальные компетенции / С.В. Дюкова [Электронный ресурс] https://03_04_2019.pdf.edu.yanao.ru

2. Ковалёва, Г.С. Общие подходы к определению функциональной грамотности учащихся основной школы. Концептуальные рамки разработки учебно-методических материалов для оценки функциональной грамотности учащихся. Оценка функциональной грамотности / Г.С. Ковалёва [Электронный ресурс] https://03_04_2019.pdf.edu.yanao.ru

3. Мобильные технологии в формировании функциональной грамотности – You Tube [m.youtube.com watch?v=xtxEFaLeVnA](https://m.youtube.com/watch?v=xtxEFaLeVnA)

4. Формирование функциональной грамотности учащихся infourok.ru...671405html

ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Штанько Ирина Вениаминовна,

к.п.н., доцент кафедры

методики воспитания и дополнительного

образования Академии социального управления,

академик Международной Академии

детско-юношеского туризма и краеведения

им. А.А. Остапца-Свешникова,

член союза художников народного искусства России

E-mail: irinashtanko@inbox.ru

Аннотация. В статье раскрываются основные принципы, подходы и педагогические технологии организации дополнительного образования детей с ОВЗ. Представлена технология разработки адаптированной дополнительной общеразвивающей программы.

Ключевые слова: инклюзия, интегрированное образование, дополнительное образование детей, дети с ОВЗ, адаптированная дополнительная общеразвивающая программа, арттерапия, компенсирующее образование.

INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF ORGANIZING ADDITIONAL EDUCATION

Shtanko Irina Veniaminovna,

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

State budgetary educational institution of higher education of the Moscow region

«Academy of social management»

Annotation. The article reveals the main principles, approaches and pedagogical technologies of organizing additional education for children with disabilities. The technology of development of an adapted additional General development program is presented.

Keywords: inclusion, integrated education, additional education of children, children with disabilities, adapted additional General development program, art therapy, compensatory education.

Инклюзивное образование сегодня получает широкое применение в системе непрерывного образования детей и взрослых, основные стратегии российского образования являются отражением реалий современной жизни [1; 3]. За период с 2017 по 2020 гг. вышло в свет достаточное количество нормативных документов, разработано множество педагогических практик включения детей с ОВЗ в систему как основного, так и дополнительного образования. В данной статье мы остановимся на основных подходах и методах включения детей с ОВЗ в систему дополнительного образования.

Рассмотрим приоритетные возможности дополнительного образования, способствующие успешной интеграции детей с ОВЗ в социум, личностному развитию, коррекционно-развивающей работе и ранней профилизации.

Необходимо отметить, что именно социокультурная среда учреждения дополнительного образования позволяет каждому ребенку найти для себя занятия по выбору, получить реальную индивидуальную поддержку взаимодействия педагога и воспитанника, дающую возможность осваивать материал по индивидуальному образовательному маршруту. Кроме того, она вбирает в себя многие черты семейного воспитания, что помогает создать комфортные условия для детей с ОВЗ и значительно увеличивает пространство для развития личности ребенка, обеспечивает ему ситуацию успеха. Дети обучаются навыкам общения, способам саморегуляции, умению анализировать ситуацию и делать правильный выбор.

Приобретенный опыт на занятиях в центрах творчества, школах искусств, помогут определиться с будущей профессией.

Конечно, введение детей с ОВЗ в коллектив детского объединения вызывает много опасений как у детей с ОВЗ и их родителей, так и у педагогов дополнительного образования. У родителей они связаны с тем, что педагог, работая со всем коллективом, не сможет оказать должного особого внимания ребенку с ОВЗ, боязнь неадекватного отношения детского коллектива.

У педагога опасения связаны с тем, как обучать ребенка с особенностями в развитии? Как разработать такую программу и чем она будет отличаться от «обычной»? Каким образом привлекать различных специалистов в области коррекционной педагогики если в учреждении таковых нет? Где получить специальные знания по работе с детьми ОВЗ?

Как показывает практика, все опасения возможно снять при успешной реализации определенных принципов, подходов и использования специальных педагогических технологий интеграции детей с ОВЗ в процесс дополнительного образования.

Опираясь на отечественную концепцию обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, выделяют несколько форм включения детей в образовательный процесс. На концепцию нормализации опирается модель интеграции, инклюзии основана на социальной модели инвалидности, концепция реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья творческими видами социокультурной деятельности является основанием для культурологического подхода к их образованию [3].

Именно дополнительное образование позволяет использовать данные модели с учетом изучения нарушений и особенностей детей с ОВЗ, и на этой основе выстраивать их индивидуальный образовательный маршрут. Адресность решаемых задач диктует необходимость использования различных моделей в образовании ребенка с особыми потребностями, а также их оптимального сочетания для достижения необходимого планируемого результата.

Выделим основные принципы организации воспитательно-образовательного пространства в условиях дополнительного образования и раскроем их.

Принцип «опоры на обучаемость ребенка» заключается в тщательном изучении особенностей ребенка, его нарушений, выявлении возможности для логики построения программного материала и его адаптации для данного ребенка.

Принцип соблюдения интересов и приоритетов ребенка важен для того, чтобы на основе выбранной им направленности дополнительного образования (художественной, научно-технической и т.д.), совместно с ребенком подобрать интересующую его тематику, формы работы и заложить их в учебный план адаптированной программы.

Соблюдение принципа мультидисциплинарности и интеграции различных образовательных областей сегодня важен не только в работе с детьми с ОВЗ, но и в дополнительном образовании в целом, т.к. на его основе формируются мета предметные

компетенции обучающихся, как комплексный ресурс, обеспечивающий возможность познавательного развития.

Принцип индивидуального подбора педагогических технологий, которые будут оптимально влиять на возможность развития определенных качеств личности, освоения содержания учебного материала, а также компенсацию тех или иных нарушений здоровья и развития.

Принцип системности сопровождения является одним из важнейших при разработке индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), компонентом которого является психолого-педагогическое и коррекционное сопровождение обучающегося с ОВЗ. Данный принцип неразрывно связан с принципом позитивно-ресурсной диагностики, т.к. определение успешности продвижения по ИОМ опирается на постоянный анализ личностного развития, возможного восстановления некоторых функций, оздоровлением и компенсацией, а также продвижением в социальных и образовательных результатах.

На основе данных принципов, а также необходимой нормативно-правовой базы педагог дополнительного образования составляет адаптированную образовательную программу для детей с ОВЗ и соответствующий индивидуальный образовательный маршрут, «данная программа должна являться адаптированной для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц» [4].

Для разработки адаптированной дополнительной общеразвивающей программы педагог знакомится с результатами комплексной диагностики (медицинского, психологического, при необходимости дефектологического, логопедического, социально-педагогического характера) и заключением ПМПК для определения особых потребностей ребенка в целом; актуального образовательного уровня каждого обучающегося и его потенциальных возможностей; приоритеты и потребности ребенка в области дополнительного образования.

Педагог дополнительного образования анализирует возможность участия ребенка с ОВЗ в деятельности объединения (кружка) и степень влияния соответствующей образовательной программы на формирование его личностных качеств и социализации [4], он формулирует задачи и определяет адекватный для обучающегося образовательный маршрут, согласовывая его с семьей воспитанника.

Важной составляющей адаптированной программы будут являться особо подобранные педагогические технологии. Выделим их и рассмотрим задачи их применения подробнее.

1. Личностно-ориентированные технологии направлены на решение следующих задач:

- принятие ребенка как личности;
- учет сложившегося социального опыта ребенка;
- учет индивидуальных особенностей, приоритетов потребностей детей;
- максимальное развитие индивидуальных познавательных способностей ребенка на основе формирования опыта жизнедеятельности;
- опора на зону актуального развития;
- формирование чувства взаимопонимания, сотрудничества, уверенности в себе, ответственности за свой выбор;
- создание ситуации успеха.

2. Игровые технологии ориентированы на решение следующих дидактических, воспитательных и развивающих задач, в том числе:

- расширение кругозора, формирование, развитие и применение на практике определенных образовательных умений и навыков;

- воспитание самостоятельности, развитие воли, формирование навыков сотрудничества, коммуникативности;
- развитие качественных характеристик и структур личности, психических, в том числе познавательных, процессов;
- развитие творческих способностей, формирование мотивации к учебной деятельности, к непрерывному образованию;

Социальные технологии целенаправлены на приобщение к нормам и ценностям общества; они обеспечивают адаптацию к условиям поликультурной социально-образовательной среды.

Коррекционные технологии направлены на восстановление и коррекцию процессов мелкой моторики, мышления и т.д. (с учетом нозологии и нарушений)

3. Технологии педагогики сотрудничества ориентируют педагогический процесс на гуманное отношение к детям и заинтересованность педагога в их судьбе; сотрудничество, общение, коллективное взаимодействие; участие в коллективных творческих делах и проектах; отсутствие принуждения, наказания, оценивания, запретов, угнетающих личность; отношение к ребенку как к уникальной личности; терпимость к детским недостаткам, вера в ребенка и в его силы; создание ситуации успеха

4. Цифровые технологии обеспечивают организацию электронного обучения, использование дистанционных образовательных технологий:

- использование готовых электронных продуктов;
- использование мультимедийных презентаций;
- использование ресурсов сети Интернет;
- использование программного обеспечения SMART Board и т.д. (предназначенное для интерактивной доски);
- использование ИКТ в сочетании с методом проектов;
- использование общеразвивающих компьютерных игр;
- разработка дистанционных курсов;
- использование вебинаров, социальных сетей, групп, форумов.

5. Арт-терапия как здоровьесберегающая технология в работе с детьми с ОВЗ

Сегодня существует много разных видов арттерапии, выделим основные задачи их применения в образовательно-воспитательном процессе с детьми ОВЗ:

- развивает познавательную и эмоциональную сферы, творческие способности. Компенсирует недостающие возможности;
- помогает формировать навыки межличностной коммуникации;
- налаживает внутреннюю целостность и общение с самим собой;
- оптимизирует личностные качества. Обеспечивает социальную адаптацию.

3. Технологии компенсирующего обучения обеспечивают:

- различные виды педагогической поддержки в усвоении практических знаний, умений и навыков;
- принятие ребенка таким, какой он есть, осуществление необходимой помощи;
- обучение детей элементам саморегуляции;
- обучение, основанное на интересе, успехе, доверии, без принуждения;
- адаптацию содержания, устранение сложных подробностей и многообразия;
- занятие как систему реабилитации, в результате которой ребенок чувствует и осознает себя способным ставить перед собой цели и достигать их;
- оптимальность темпа с позиции полного усвоения.

Результатами освоения дополнительной адаптированной программы детьми ОВЗ в первую очередь будут являться адаптация ребенка в коллектив, социум, адекватность

самовосприятия, мировосприятия, миропонимания, сформированность основ критического мышления.

Следующими немаловажными показателями является оценка индивидуальных образовательных достижений, которая заключается в сформированности интереса к изучаемым областям знания и видам деятельности, результаты освоения программы, наличие творческих работ, участие в конкурсах, проявления профориентации

Рассматривая проблему участия детей с ОВЗ в различных соревнованиях и конкурсах, необходимо обратиться к конкурсам, организуемым детской общественной организацией «Детский орден милосердия», которая ежегодно организует различные конкурсы для слепых, глухих детей, с нарушением опорно-двигательного аппарата и др.

Это дает детям на всероссийском уровне показать свои результаты и достижения и пополнить свой портфолио, который понадобится им при выборе профессии и поступлении в будущем.

Как отмечалось выше важным компонентом ИОМ является психолого-педагогическое и коррекционное сопровождение. Но не всегда в штате учреждения дополнительного образования имеется психолог, логопед коррекционный педагог. В связи с этим нужно организовать сетевое взаимодействие с различными организациями, имеющими специалистов и возможности для помощи в этой работе.

Через заключение сетевых договоров с учреждениями и ведомствами по сопровождению детей с ОВЗ, социальными службами, взаимодействием с некоммерческими организациями по привлечению грантовых средств, можно составить совместную долгосрочную программу взаимодействия.

В заключении необходимо отметить, что успешная организация работы с детьми с ОВЗ в учреждении дополнительного образования в большей мере зависит от педагога. Он изучает возможности и предвидит результаты тех или иных педагогических действий в условиях инклюзивного образования, устанавливает конструктивные отношения с субъектами педагогического процесса, способствующие эффективному осуществлению инклюзивного образования, организует педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования, творческое применение в профессиональной деятельности индивидуального подхода, применяет технологий инклюзивного образования для детей с разными образовательными потребностями и различными видами нарушений в развитии, корректирует ход педагогического процесса на любом его этапе, учитывая результаты промежуточной и итоговой диагностики в работе с детьми [2]. В связи с этим основными компетенциями, которыми должен владеть педагог, работающий с данной категорией детей будут *прогностическая, коммуникативная, организационная, технологическая, коррекционная.*

Учитывая основные принципы, подходы и используя адекватные педагогические технологии в реализации адаптированной дополнительной общеразвивающей программы, педагог дополнительного образования способен организовать процесс успешного воспитания, развития и образования детей с особыми возможностями в развитии, встроить их в социум и дать путевку в жизнь.

Список литературы

1. Романова, Г.А. Актуальные проблемы модернизации педагогического образования Московской области/ Г.А.Романова // «Вестник МГОГИ», вып. 2. Серия «Педагогика и психология», 2013. С. 51-55.
2. Романова, Г.А., Штанько, И.В. Повышение уровня профессиональной компетенции педагогов дополнительного образования в области работы с детьми ОВЗ /Г.А. Романова, И.В. Штанько// Проблемы современного педагогического образования. 2018.- № 61- 1. С. 250-253.
3. Шеманов, А. Ю. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова. – М. 2012.

4. Методические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71284932/>.

РАЗДЕЛ VI. КАДРОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИИ

КОПИНГ-СТРАТЕГИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Артемьева В.Д.,

ассистент кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск

E-mail: valeriaaa92@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается вопрос обучения студентов недефектологического профиля в условиях нового образовательного стандарта высшего образования. Представлена технология обучения будущих специалистов к инклюзивному образованию.

Ключевые слова: копинг-стратегия, образовательная технология, инклюзивное образование, педагогическое образование.

COPING STRATEGY AS A TECHNOLOGY FOR TEACHING NON- DEFECTOLOGICAL STUDENTS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION

Artemyeva V.D.,

assistant of the department of defectological education
FSBEI of HE «Omsk State Pedagogical University»

Omsk

E-mail: valeriaaa92@mail.ru

Annotation. The article reveals the issue of teaching non-defectological students in the new educational standard of higher education. The technology of training future specialists in inclusive education is presented.

Key words: coping strategy, educational technology, inclusive education, teacher education.

В настоящее время актуальным вопросом в области определения и реализации содержания высшего образования является разработка новых стратегий и технологий

обучения. Особенно это важно для подготовки студентов педагогического профиля, что обусловлено рядом факторов:

1. Переход на федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС 3++).

Согласно перечню представленных компетенций и их индикаторов, будущий педагог должен научиться организовывать совместную образовательную и воспитательную деятельность не только детей возрастной нормы, но и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что в свою очередь может реализовываться в рамках инклюзивного образования. Специалисту необходимо понимать механизм и структуру нарушения, на основе этого предвидеть возможные трудности в обучении и воспитании, строить коррекционную работу с учётом особенностей представленной группы детей [3].

2. Теоретическая, практическая, личностная неготовность к реализации обучения и воспитания лиц с ОВЗ.

Отечественные исследователи убеждены в необходимости поиска таких ресурсов, которые позволят оптимизировать работу в направлении осознания педагогами целей инклюзивного образования и принятия его ценностных ориентиров. Параллельно с этим справедливо утверждается: личностный, теоретический и практический аспекты готовности к работе в условиях инклюзии нужно формировать ещё на этапе получения профессии, то есть у будущих педагогов – вне зависимости от того, какие образовательные программы они осваивают. Это нашло веское обоснование в работах Т.Ю. Четвериковой, О.В. Якубенко и других исследователей [4; 6].

3. Практико-ориентированный подход к обучению студентов недефектологического профиля.

Длительный период времени подготовка педагогов в педагогических вузах была ориентирована на то, чтобы обеспечить овладение будущими специалистами знаниями, а также практическими умениями и навыками, необходимыми для работы в системе общего образования. Однако современные векторы развития государственной образовательной политики, общественные ценности, а также достижения науки требуют того, чтобы выпускники университетов, завершившие обучение по направлению «Педагогическое образование», были готовы к решению профессиональных задач в учреждениях, реализующих инклюзивные практики. Государство и общество ожидают, что квалифицированный педагог будет владеть не только общими методиками обучения, но и специальными, технологиями коррекции вторичных и третичных отклонений, отмечающихся у детей с различными патологиями. Наряду с этим от педагога требуется готовность к реализации и сопровождению интегративных процессов, благодаря чему ребёнок с проблемами в здоровье сможет наряду с академическим компонентом образования овладевать социальными компетенциями, что обеспечивает ему максимально возможную независимость и самостоятельность, содействует его инкультурации. Примером организации практико-ориентированной деятельности может служить опыт подготовки и реализации студенческих социально-образовательных проектов в области инклюзивного образования, описанный в исследовании О.С. Кузьминой, Н.В. Чекалевой и Т.Ю. Четвериковой [2; 5].

Перечисленные факторы подтверждают необходимость разработки технологии обучения студентов недефектологического профиля к будущей работе в условиях инклюзивного образования. Представим основные этапы разработки.

Предварительным этапом в разработке такой технологии становится выявление изначальных позиций, связанных со следующими аспектами:

- какова цель обучающихся в освоении профессии «учитель» и насколько они заинтересованы в самообразовании и обучении;
- какими ресурсами обучающиеся пользуются для изучения новой информации;
- каков способ мышления обучающихся при решении проблемных ситуаций.

Выделенные аспекты позволят выявить уровень осознанности студентов при понимании проблемы организации инклюзивного образования и готовности к её решению.

Следующим этапом в разработке технологии становится моделирование возможных профессиональных ситуаций. Основой моделирования может стать копинг-стратегия. Технология копинг-стратегии чаще используется в психологической области и направлена на преодоление различных стрессовых ситуаций в период возрастных кризисов; способствует формированию конструктивного поведения [1]. В основе данной технологии лежат действия, которые совершает человек, чтобы преодолеть стрессовую ситуацию, т.е. осознанные когнитивные, эмоциональные и поведенческие усилия. Е.Р. Исаевой отмечается, что стресс, с которым сталкивается человек, необходимо рассматривать не в качестве негативного фактора, а как средство развития и активации реальных и потенциальных ресурсов индивида. При этом копинг-стратегия является динамическим процессом и объединяет когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие в деятельности человека [1].

В контексте нашего исследования в качестве стресса можно рассматривать смоделированные профессиональные ситуации, решая которые студенты погружаются в инклюзивную практику. Поэтому этот процесс становится основным средством адаптации и решения профессиональных задач, связанных с инклюзией. Рассмотрим основные этапы.

На первом этапе погружения в инклюзивную практику необходимо замотивировать студента на решение проблемы. Задействовать как внешние, так и внутренние мотивы обучения; раскрыть потенциальные возможности.

На втором этапе важно расширить границы ресурсов. Продемонстрировать то, куда можно обратиться за информацией в проблемной ситуации и как пользоваться данными ресурсами.

На третьем этапе основной задачей становится систематизация имеющихся у обучающихся знаний и обучение способам применения этих знаний при решении проблемных ситуаций и профессиональных задач.

Погружение студентов в изучение инклюзивного образования возможно построить следующим образом.

1. Непосредственное погружение в профессиональную среду, как естественную, так и искусственно созданную. В данном случае возможно посещение образовательных учреждений, реализующих инклюзивную практику, и проведение анализа существующего опыта работы.

2. Разбор возникшей проблемной ситуации с вычленением главных субъектов и их взаимосвязи. В качестве проблемной ситуации могут выступить конфликты, возникающие между детьми с ОВЗ и их сверстниками с нормативным развитием, между родителями и педагогами и т.д.

3. Продумывание и обсуждение путей выхода из проблемной ситуации. Любая задача, даже профессиональная, может иметь разные способы решения. Поэтому, целесообразно продумать и смоделировать все возможные стратегии выхода. В данном случае, студенты определяют «пути» развития события, прорабатывают их. При этом, количество «путей» может быть неограниченно, но проработка должна быть пошаговой.

4. Алгоритмизация действий по выходу из проблемы по первому пути. Это предполагает разработку пошаговых действий, т.е. построение гипотезы и этапов работы над ней.

5. Решение проблемы по первому пути выхода из проблемной ситуации. На данном этапе осуществляется переход от теории (алгоритма действий) к практике (реализация алгоритма). При этом необходимо фиксировать все действия и результаты, полученные по каждому шагу.

6. Анализ полученных результатов по первому пути выхода из ситуации. Зафиксированные результаты интерпретируются. Обращается внимание на то, была ли подтверждена гипотеза, и какие проблемы и риски в процессе реализации алгоритма были выявлены.

7. Алгоритмизация действий по выходу из проблемы по второму пути.

8. Решение проблемы по второму пути выхода из проблемной ситуации.

9. Анализ полученных результатов по второму пути выхода из ситуации.

10. Сравнение путей решения проблемы. Так как проблемная ситуация одна, а «пути» выхода разные, то будет возможно выбрать наиболее оптимальный вариант действий. И в реальных, профессиональных условиях, будущий специалист уже будет знать, как ему лучше действовать, и он сможет определить стратегию действий.

Представленный алгоритм погружения способствует студентам конструктивно решать профессиональную задачу, научиться анализировать проблемную ситуацию, видеть несколько путей выхода из этой проблемы, варьировать свою деятельность в зависимости от условий среды и стать более мобильным участником образования.

Таким образом, использование копинг-стратегии как технологии обучения студентов недефектологического профиля в инклюзивную среду, по нашему мнению, позволит проработать все возможные стрессовые ситуации в профессиональной деятельности, осознанно подходить к решению педагогических проблем, при этом пользоваться и дополнять имеющиеся знания, рационально продумывать алгоритмы действий.

Список литературы:

1. Исаева, Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е.Р. Исаева. – СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. – 136 с.

2. Кузьмина, О.С. Пути и способы формирования у студентов готовности к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями / О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалева // Вестник омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. - №3 (24). – С. 151-154.

3. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата. Образование и педагогические науки // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования / Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методический совет высшей школы. – URL:<http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (дата обращения 20.05.2020).

4. Четверикова, Т.Ю. Личностная готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Т.Ю. Четверикова // В мире научных открытий. – 2015. - №5.3 (65). – С. 1092-1108.

5. Четверикова Т.Ю. Реализация практико-ориентированного подхода к подготовке бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» / Т.Ю. Четверикова // Вестник педагогических инноваций. – 2016. - №2 (42). – С. 21-28.

6. Якубенко, О.В. Результаты апробации дисциплины «Инклюзивное образование» в рамках подготовки стандартов нового поколения / О.В. Якубенко // Инклюзивное образование: теория и практика: сб. материалов II международной научно-практической конф., Орехово-Зуево, 8-9 июня 2017 г. – Орехово-Зуево: Изд-во ГГТУ, 2017. – С. 576-580.

**ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ,
РАБОТАЮЩИХ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ
В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Варгусова А.А.,

студентка 3 курса, профиль «Логопедия», ОмГПУ
г. Омск

E-mail:alena_1998_25@mail.ru

Ильвес А.Е.,

студентка 3 курса, профиль «Логопедия», ОмГПУ
г. Омск

E-mail:alena.ilves@mail.ru

Сарпова Д.В.,

студентка 3 курса, профиль «Логопедия», ОмГПУ
г. Омск

E-mail:ms.daria262@mail.ru

Старкова А.Д.,

студентка 3 курса, профиль «Логопедия», ОмГПУ
г. Омск

E-mail:starkova.anastasiy2015@mail.ru

Толмачева А.В.,

студентка 3 курса, профиль «Логопедия», ОмГПУ
г. Омск

E-mail:tolmacheva-99@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования. Представлен теоретический анализ проблемы, указаны основные причины возникновения синдрома эмоционального выгорания, рассмотрен комплекс упражнений, направленный на профилактику эмоционального выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, педагоги, инклюзивное образование, профессиональное выгорание, психическое здоровье.

PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS WORKING WITH STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Vargusova A.A.,

student 3-year student of the profile «Special psychology» OMGPU
Omsk

E-mail:alena_1998_25@mail.ru

Ilves A.E.,

student 3-year student of the profile «Special psychology» OMGPU
Omsk

E-mail:alena.ilves@mail.ru

Sarpova D.V.,

student 3-year student of the profile «Special psychology» OMGPU
Omsk

E-mail:ms.daria262@mail.ru

Starkova A.D.,

student 3-year student of the profile «Special psychology» OMGPU
Omsk

E-mail:starkova.anastasiy2015@mail.ru

Tolmacheva A.V.,

student 3-year student of the profile «Special psychology» OMGPU
Omsk

E-mail:tolmacheva-99@mail.ru

Annotation. The article discusses the problem of prevention of burnout syndrome of teachers working in an inclusive education. A theoretical analysis of the problem is presented, the main causes of the occurrence of burnout syndrome are indicated, a set of exercises aimed at the prevention of burnout is considered.

Key words: burnout, educators, inclusive education, burnout, mental health.

В современном мире большое количество профессий подвержено нервно-психическим нагрузкам. Данный факт подтверждается многочисленными исследователями, в числе которых Т.П. Браун, М.Ю. Данилкина, Е.А. Дугинова, Е.Г. Изотова, А.В. Петракова, А.Г. Ряписова, Е.В. Тюрина, Т.А. Ярая и др. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Так, в исследованиях А.В. Петраковой указывается на негативный эмоциональный фактор в образовательном процессе среди педагогического состава, обусловленный эмоциональным истощением, стрессовыми ситуациями, энергетическими затратами при недостаточных условиях профессиональной деятельности [4]. По мнению ученых, симптомы синдрома эмоционального выгорания чаще всего встречаются у людей, работающих в сфере «человек – человек». К числу таких профессий относятся педагоги [3, с. 85]. Учеными рассматривается взаимозависимость между условиями труда и возникновением синдрома эмоционального выгорания у педагогов. Отмечается, что данный синдром проявляется как эмоциональное, физическое, умственное истощение, касающееся личности в целом, и снижает профессиональную деятельность человека [4].

В исследованиях А.Г. Ряписовой и М.И. Молодецкой обозначено, что эмоциональному выгоранию подвержены педагоги, работающие в условиях инклюзивного образования [5]. Это проявляется в ощущениях эмоционального истощения, переживаниях отрицательных чувств по отношению к коллегам и негативная самооценка. Е.А. Дугинова отмечает, что развитие инклюзивной образовательной среды вызывает необходимость максимальной демонстрации от педагога профессиональной компетентности, тем самым повышая эмоциональную напряженность и загруженность педагогического работника. Перечисленное увеличивает нагрузку в течение дня,

усиливает вложение эмоциональных ресурсов, снижает работоспособность и ухудшает результаты деятельности [2]. Т.А. Ярая дополняет, что напряжение, повышенная эмоциональность, особенности профессиональной деятельности, различные нестандартные ситуации, требующие от педагога точных, незамедлительных действий способствуют возникновению профессиональных стрессов, развивающих эмоциональное выгорание [7].

Это обуславливает необходимость профилактической работы по предупреждению синдрома эмоционального выгорания. Основными проявлениями данного синдрома ученые (М.Ю. Данилкина, Т.П. Браун и др.) считают состояние физического, эмоционального и психического истощения, вызванное трудовой деятельностью; обесценивание полученных результатов педагогической работы, формирование чувства незаконченности и неудовлетворенности результатами своей профессиональной деятельности, отсутствие ощущения личного успеха [1]. Своевременное обнаружение синдрома эмоционального выгорания позволяет прибегнуть к доступной профилактике, которая кажется наиболее эффективным и менее затратным средством по предотвращению данного синдрома, наличие которого не позволяет педагогу реализовать себя профессионально.

В связи с этим, для педагогов инклюзивной образовательной среды нами была подготовлена видеолекция и составлен комплекс упражнений, использование которого способствует предупреждению и устранению признаков эмоционального выгорания.

Разработанная видеолекция была представлена в сети интернет (ссылка: https://vk.com/inclusiveducation_omsk) и просмотрена около 500 пользователями. В рамках видеолекции раскрываются этиология, симптомы и последствия синдрома эмоционального выгорания. Представлены лаконичные, рациональные и доступные педагогам способы снятия стрессовых напряжений. Подобран комплекс релаксационных упражнений, направленный на расслабление общей моторики, контроль дыхания, снятие агрессии и напряженного отрицательного состояния.

Кратко рассмотрим каждую группу подобранных упражнений.

1. Релаксационные упражнения, направленные на расслабление общей моторики. Цель таких упражнений состоит в раскрепощении, снятии телесных зажимов, совершенствовании координации движений, обогащении восприимчивости и воображения, реализации эстетических предпочтений. В данный комплекс включены упражнения «Восточный танец», «Диско», «Дерево на ветру». Перечисленные упражнения проводятся под музыку, что усиливает релаксационный эффект.

2. Релаксационные упражнения, направленные на контроль дыхания. Данная группа включает такие упражнения, как «Выпускание пара при стрессе», «Концентрация на медитативном дыхании» (дыхательная техника), «Отдых». Целью таких упражнений становится успокоение, расслабление организма за счет контроля дыхания, отработка ритмичности дыхания, увеличение спокойствия, гармонизация внутреннего состояния педагога. Главным условием является правильная и комфортная поза при проведении упражнений.

3. Релаксационные упражнения, способствующие снятию агрессивного и напряженного отрицательного состояния. В обозначенном комплексе предлагаются такие упражнения, как «Настроение», «Напряжение – расслабление», «Релаксация по «Бенсону». Упражнения способствуют сохранению внутреннего спокойствия и работоспособности, помогают снять мышечные зажимы, излишнее напряжение при стрессовых ситуациях.

Представленные упражнения являются одним из многочисленных способов профилактики эмоционального выгорания педагогов, работающих в условиях инклюзии.

Таким образом, осуществление инклюзивной практики ставит новые задачи перед педагогами, увеличивает их эмоциональные и интеллектуальные затраты, требует значительного расширения их профессиональных компетенций. Потому следует

своевременно осуществлять профилактику эмоционального выгорания. К наиболее эффективным формам профилактики относятся релаксационные упражнения на расслабление общей моторики, контроль дыхания и снятие агрессии и напряженного отрицательного состояния. Данные упражнения способствует развитию эмоциональной устойчивости педагогических работников инклюзивного образования, что снижает риск возникновения симптомов эмоционального выгорания.

Список литературы:

1. Данилкина, М.Ю. Психолого-педагогические риски учителя в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / М.Ю. Данилкина, Т.П. Браун // Академия профессионального образования. – 2016. - №3. – С. 54-62.
2. Дугинова, Е.А. Формирование эмоциональной устойчивости педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Дугинова // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции /отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ. – 2017. – С. 588-595.
3. Изотова, Е.Г. Основные вопросы психологического сопровождения педагогической деятельности в рамках реализации ФГОС второго поколения // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. / Е.Г. Изотова; под ред. Е.В. Карпова и др. – Ярославль, 2011. – С. 84-88.
4. Петракова, А.В. Стили педагогического общения и профессиональное выгорание педагогов / А.В. Петракова // Социокультурные проблемы современного человека. – Новосибирск: НГПУ, 2018. – С. 116-123.
5. Ряписова, А.Г. Исследование эмоционального выгорания педагогов дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивной практики / А.Г. Ряписова, М.И. Молодецкая // Вестник педагогических инноваций. – Новосибирск: НГПУ, 2019. – №2 (54). – С. 105-112.
6. Тюрина, Е.В. Особенности эмоционального выгорания педагогов инклюзивной практики / Е.В. Тюрина // Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции - 53-х Евсевьевских чтений. – 2017. – С. 244-249.
7. Ярая, Т.А. Профилактика эмоционального выгорания педагогов инклюзивной образовательной среды / Т.А. Ярая // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №51-2. – С. 483 – 489.

**СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ
ПОСРЕДСТВОМ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ
(НА ПРИМЕРЕ САЙТА «#ВМЕСТЕСПЕДАГОГОМ»)**

Вундер И.С.,

студентка 3 курса, профиль «Логопедия», ОмГПУ
г. Омск

E-mail: iravunder99@mail.ru

Дукарт Я.В.,

студентка 3 курса, профиль «Логопедия», ОмГПУ
г. Омск

E-mail: yana.dukart@yandex.ru

Минакова К.Ю.,

студентка 3 курса, профиль «Логопедия», ОмГПУ
г. Омск

E-mail: karinaminakova188@gmail.com

Аннотация. В статье представлен проект, связанный с разработкой образовательной площадки для педагогов, работающих или планирующих работать в условиях инклюзии. Рассмотрена структура и содержание информации на образовательной площадке, направленной на сопровождение профессионального развития педагогов по вопросам организации инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательная площадка «#ВМЕСТЕСПЕДАГОГОМ», профессиональное развитие педагогов, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

**SUPPORT PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS BY MEANS OF
DISTANCE (FOR EXAMPLE "#MASTERBEDROOM»)**

Wunder I.S.,

3rd year student, profile «Speech therapy», OmGPU
Omsk

E-mail: iravunder99@mail.ru

Dukart Y.V.,

3rd year student, profile «Speech therapy», OmGPU

Omsk

E-mail: yana.dukart@yandex.ru

Minakova K.Y.,

3rd year student, profile «Speech therapy», OmGPU

Omsk

E-mail: karinaminakova188@gmail.com

Annotation. The article presents a project related to the development of an educational platform for teachers working or planning to work in an inclusive environment. The structure and content of information on the educational platform aimed at supporting the professional development of teachers on the organization of inclusive education is considered.

Key words: inclusive education, the educational platform «#TOGETSEDEDAGOGOM», professional development of teachers, students with disabilities.

Инклюзивное образование в настоящее время активно развивается в нашей стране. Исследователи в данном вопросе указывают на необходимость разумной организации совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их нормативно развивающихся сверстников. Так, С.В. Алехина выделяет основополагающий принцип инклюзии – принцип индивидуализации, который можно реализовать при наличии знаний о детях с нормативным и нарушенным развитием, их особенностях, потребностях и специальных условиях организации их качественного образования [1]. Необходимость особой подготовки педагогических работников образовательных организаций общего типа подтверждается в работах О.С. Кузьминой, Т.Ю. Четвериковой и др. [2; 4]. Учеными отмечается важность непрерывного сопровождения педагогов при подготовке к работе в условиях инклюзивного образования. Причем такое сопровождение должно быть системным, охватывать весь коллектив учреждения и отвечать на насущные проблемы педагогической практики [2].

По мнению Т.В. Тимохиной, в инклюзивном образовании уместно использовать информационные технологии, глобальную цифровую среду [3]. Однако такое обучение требует достаточно высокую профессиональную компетентность педагогов, соответственно их специальную подготовку.

В связи с обозначенными позициями актуальным становится организация сопровождения профессионального развития педагогов в области инклюзивного образования посредством дистанционных форм.

Исходя из всего этого нами была разработана образовательная площадка #ВМЕСТЕСПЕДАГОГОМ. Целью проекта стало повышение уровня готовности педагогов общеобразовательных учреждений в вопросах организации инклюзивного образования с использованием дистанционных форм. Основными задачами в профессиональном развитии педагогов стали:

- раскрыть сущность инклюзии, принципы, технологии организации, осветить правовые аспекты;
- познакомить с особыми образовательными потребностями обучающихся с ОВЗ разных нозологических групп и предложить подходы и способы построения работы с ними;
- повысить навык педагогического мастерства посредством решения кейсовых задач.

Образовательная площадка #ВМЕСТЕСПЕДАГОГОМ является общедоступным ресурсом, которым может воспользоваться любой человек. Структура сайта включает в себя четыре раздела, представленные следующим образом:

1. Раздел «Об инклюзивном образовании»:
 - подраздел «Нормативно-правовые документы»;
 - подраздел «История развития инклюзивного образования»;
 - подраздел «Перспективы развития инклюзивного образования»;
 - подраздел «Дополнительная информация».
2. Раздел «О детях с ограниченными возможностями здоровья»:
 - подраздел «О детях с нарушением зрения»;
 - подраздел «О детях с нарушением слуха»;
 - подраздел «О детях с нарушением речи»;
 - подраздел «О детях с задержкой психического развития»;
 - подраздел «О детях с умственной отсталостью»;
 - подраздел «О детях с нарушением опорно-двигательного аппарата»;
 - подраздел «О детях с расстройством аутистического спектра».
- Раздел «Кейсовые задания»: подраздел «Решение контекстных проблемных задач».

3. Раздел «Анкетирование».

В первом разделе «Об инклюзивном образовании» раскрываются такие понятия, как «инклюзия», «дети с ОВЗ» и «дети с особыми образовательными потребностями», «дети с инвалидностью». Рассмотрена история инклюзивного образования. Представлены федеральные нормативные документы, регламентирующие образование обучающихся с ОВЗ. Выделены перспективы развития включающего обучения, а также ряд дополнительной полезной информации для педагогов, а именно, создание адаптивной образовательной среды, способы устранения барьеров в образовании обучающихся с ОВЗ.

Во втором разделе «О детях с ограниченными возможностями здоровья» представлены нозологические группы детей, а также описаны их характерные психофизические особенности, особые образовательные потребности и потенциальные возможности. Рассмотрены условия обучения в инклюзивной образовательной организации по категориям детей с ОВЗ. Предложены подходы и способы работы, а также необходимое оборудование для осуществления образовательного процесса для каждой нозологической группы.

В третьем разделе «Кейсовые задания» для повышения уровня педагогического мастерства представлены контекстные проблемные задачи и ситуации различных уровней сложности, а также вопросы и задания к ним. Такие задания способствуют отработке умения решать профессиональные задачи, связанные с организацией инклюзивного образования и включением в образовательный процесс детей с разными нарушениями в развитии.

В 4 разделе «Анкетирование» для проверки знаний педагогов в области инклюзивного образования представлена анкета, которая позволяет выявить уровень их психологической готовности к работе в условиях инклюзивного образования. Разработан опрос, для получения сведений о качестве условий образования детей данных категорий.

Следует отметить, что такая образовательная площадка предоставляет возможность постоянного сопровождения педагогов при помощи чата. Имеется возможность задать вопросы, проконсультироваться у ведущих ученых в области инклюзивного образования. Предоставлена ссылка на почту сайта, куда педагоги могут обратиться с вопросами или предложениями, а также для получения обратной связи.

Таким образом, использование дистанционной формы при организации сопровождения педагогов в области инклюзивного образования позволит мобильно предоставлять сведения о совместном обучении детей с ОВЗ и их нормативно развивающихся сверстников, а также распространять идеи и ценности инклюзии.

Список литературы:

1. Алехина, С.В. Актуальные вопросы развития инклюзивного образования в России / С.В. Алехина // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. Под научной редакцией Ю.В. Богинской. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2017. – С. 11-16.
2. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / О.С. Кузьмина. – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2015. – 23 с.
3. Тимохина, Т.В. К вопросу о «Цифровой революции» в инклюзивном образовании / Т.В. Тимохина // Педагогическое образование и цифровая революция: теоретические и практические аспекты: сборник материалов XI учебно-методической конференции. – 2018. – С. 121-124.
4. Четверикова, Т.Ю. Инклюзивное образование в школе: модели профессионального поведения педагогов / Т.Ю. Четверикова // Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 140-143.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Киселева А.О.,

студентка 5 курса

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Измайлова Р.Г.,

кандидат педагогических. наук, заведующий кафедрой

теории и методики начального и дошкольного образования

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: kafedra.pedfak@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты основные аспекты развития профессиональной компетентности учителя начальных классов в условиях инклюзивного образования. Тезисно представлены проблемы инклюзивного образования на современном этапе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, учитель начальных классов, дети с ОВЗ, дети-инвалиды.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF AN INCLUSIVE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER

Kiseleva A.O.,

5 year student

GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orehovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Izmailova R.G.,

candidate of pedagogical. sciences, head of department

theories and methods of primary and preschool education

GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orehovo-Zuevo

E-mail: kafedra.pedfak@mail.ru

Annotation. The article reveals the main aspects of the development of professional competence of primary school teachers in an inclusive education. The problems of inclusive education at the present stage are presented abstractly.

Key words: inclusive education, primary school teacher, children with disabilities, children with disabilities.

Современная система образования, включающая интегративное, требует переосмысления сложившегося подхода к профессиональной деятельности учителей классической педагогики, преподавателей-предметников, педагогов дополнительного образования. В настоящее время остро ощущается необходимость в переориентации профессиональной подготовки педагога, новом структурно-значимом развитии.

Инклюзивное образование обеспечивает разнообразие и равный доступ для здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями. Тем самым, в контексте включения особое значение уделяется содержанию профессиональной компетентности учителей. Рассматриваются проблемы, связанные с расширением организационных форм обучения детей, обеспечивающие родителям право выбора формы

и типа учебного заведения. Особо актуально ощущается необходимость переориентации учителей начальных классов, что связано с увеличением контингента детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, приходящих в начальную школу.

В контексте реформы образования все чаще возникает вопрос о том, следует ли вводить инклюзивное («включенное») образование. Данный вид образовательного взаимодействия предполагает совместное обучение детей с ОВЗ и инвалидностью в образовательных организациях с нормально развивающимися детьми.

Направления, относящиеся к активному включению детей с ОВЗ в образовательное пространство, преобразовавшиеся требования к профессиональной компетентности современного учителя, позволили обозначить расхождения между:

- социальным заданием по внедрению и исполнению инклюзивного образования и недостаточной подготовке преподавателей к осуществлению этого обучения;
- потребность в массовых школах и детских садах, квалифицированных специалистов с высоким уровнем подготовки профессиональной инклюзивной компетенции и традиционным содержанием подготовки преподавателей.

Выявленные противоречия определяют проблему исследования – определение педагогических условий формирования инклюзивной компетентности учителей начальных классов.

Система образования в настоящее время претерпевает фундаментальные изменения. Мир, а вместе с ним и человек, быстро меняется, благодаря этому постепенно устаревшая система традиционного образования не может удовлетворить новые потребности общества. Новые стандарты непременно включают обновление всего процесса обучения. Это, равным образом, требует формирования новых, разнообразных методов и приемов, новейших подходов к обучению детей, а также, новых требований к учителям.

Системно-деятельностный подход становится важнейшим при введении ФГОС – такая организации учебного процесса, в которой главное место отводится разносторонней активной, независимой познавательной деятельности учащегося. Основным элементом данного подхода является постепенный переход от знаний репродуктивной информации к сознательным действиям. В этом случае задачей преподавателя становится такая организация деятельности детей, которая способствует подключать каждого ребенка в процесс активной деятельности [3].

Какими же профессиональными компетентностями должен обладать учитель, чтобы сформировать у обучающегося универсальные учебные действия? Д.А. Брендер, Т.А. Сафонова отмечают, что, прежде всего, педагог должен содействовать развитию детской рефлексии, и для этого он должен уметь:

- оценивать настоящее состояние сформированности универсальных учебных действий у ребенка для того, чтобы поставить точные цели последующего достижения предметных и метапредметных результатов;
- верно оценивать причины недостаточной сформированности тех или иных учебных действий;
- рассматривать и сравнивать имеющиеся программы и использовать в собственной деятельности современные образовательные технологии [1].

В то же время, педагог начального образования должен обладать способностью к саморефлексии, то есть уметь оценивать собственную деятельность с точки зрения эффективности и соответствия требованиям федерального государственного образовательного стандарта. Современный педагог знает, как создать условия для развития у учащихся творческих способностей. Учитель должен научить ребенка самостоятельно мыслить путем формулирования проблем и их решения. Преподаватель, без сомнения, должен обладать профессионализмом, который выражается в четком понимании целей современного обучения, задач и средств, с помощью которых можно

достичь поставленных целей. Чтобы всегда быть в курсе инноваций в области образования, педагог должен постоянно совершенствоваться и профессионально развиваться, чтобы воспитать в себе качества, способствующие обеспечению его профессиональной деятельности.

Личное развитие педагога-профессионала происходит постоянно и отражается в повышении квалификации на специальных курсах, открытых курсах, участии в семинарах, мастер-классах, профессиональных конкурсах, изучении специальной методической литературы. Кроме того, основным условием является готовность и умение эффективно применить полученные знания в собственной образовательной деятельности.

Современный учитель начальных классов должен быть мотивирован на работу с учеником, поскольку его мотивация способствует создать мотивацию учиться у ребенка: человек, который не любит свою работу, не способен увлечь другого. При создании мотивации наиболее важными являются навыки общения – умение общаться с другими участниками образовательного процесса, как с преподавателем, так и с учеником. Педагогу необходимо эффективно взаимодействовать с сопутствующими службами (психолог, социальный педагог, дефектолог), чтобы своевременно исправлять и корректировать образование и взаимодействие детей внутри микросоциума.

Обобщая вышесказанное, хочется отметить, что на сегодняшний день, в быстро развивающемся мире, предъявляются новые требования к учителю начальных классов, что приводит к качественному изменению самого педагога как профессионала. Роль преподавателя в образовательном процессе меняется, и важно, чтобы каждый учитель не «терялся» в новых условиях, оставался профессионалом, независимо от требований, которые к нему предъявляются.

Список литературы:

1. Бреннер, Д.А. Актуальные вопросы развития инклюзивного образования / Д.А. Бреннер, Т.В. Сафонова // Практическая дефектология. – 2017 - №2 (10). – С. 3-7.
2. Измайлова, Р.Г. Взаимосвязь интеллектуального и речевого развития детей дошкольного возраста / Р.Г. Измайлова, Т.В. Тимохина, Е.П. Ефимова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч.3 – С. 88-92
3. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис... канд. пед. наук / В.В. Хитрюк. – М., 2015. – 36 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ЛОГОПЕДОВ,
РАБОТАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ МОДЕЛИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
С ЗАИКАЮЩИМСЯ РЕБЕНКОМ**

Маевская Н.В.,

старший преподаватель кафедры дошкольного образования
Омский государственный педагогический университет (ОмГПУ)
г. Омск

E-mail: nataliya-maevskaya@yandex.ru

Мячина Е.К.,

старший преподаватель кафедры дошкольного образования
Омский государственный педагогический университет (ОмГПУ)
г. Омск

E-mail: Neelova79@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается формирование профессиональных компетенций логопеда за счет введения компьютерных технологий в процесс подготовки студентов и переподготовки педагогов, работающих в условиях инклюзивной образовательной среды. В качестве примера представлена интерактивная модель, направленная на формирование профессионального мышления педагогов в практической работе с ребенком, имеющим заикание.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дефектолог, компетенции, профессиональное мышление, интерактивная модель.

**THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING
PROFESSIONAL COMPETENCIES OF SPEECH THERAPISTS WORKING
IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE EXAMPLE
OF AN INTERACTIVE MODEL OF PRACTICAL WORK
WITH A STUTTERING CHILD**

Mayevskaya N.V.,

Senior Lecturer, Department of Preschool Education
Omsk State Pedagogical University (OmGPU)
Omsk

E-mail: nataliya-maevskaya@yandex.ru

Myachina E.K.,

Senior Lecturer, Department of Preschool Education
Omsk State Pedagogical University (OmGPU)
Omsk

E-mail: Neelova79@mail.ru

Annotation. The article deals with the formation of professional competence of speech therapists by introducing computer technologies in the process of training students and retraining teachers working in an inclusive educational environment. As an example, we present an interactive model aimed at forming professional thinking of teachers in practical work with a child who has a stutter.

Key words: inclusive education, speech pathologists, competence, professional thinking, an interactive model.

Современная система образования интенсивно вводит в практику образовательных учреждений инклюзивное образование. Необходимость его организации вызвана возможностью преодоления изолированности существующей системы специального образования в целом.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ инклюзивное образование рассматривается как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [2].

Базисным элементом инклюзивной среды в образовательных учреждениях является ориентация на создание доступной образовательной среды, способствующей полноценному развитию каждого ребёнка, а также изменение назначения специального образования [1].

Эффективность инклюзивной образовательной среды зависит от степени поддержки и профессионального воздействия всех участников образовательного и воспитательного процессов.

Многочисленный опыт образовательных учреждений показывает, что условия, организованные в инклюзивной образовательной среде, не всегда соответствуют предъявляемым требованиям, что в конечном итоге приводит к ограничению социальных возможностей детей.

Исключительно важным, на наш взгляд, является внесение конструктивных изменений в рамках подготовки и переподготовки педагогов для специальных учреждений, а именно расширение применяемых образовательных технологий, способствующих реализации развития необходимых профессиональных компетенций специалистов. Такими образовательными технологиями являются компьютерные технологии, как инструменты, направленные на формирование профессиональных компетенций специалистов. В настоящее время уже доказана эффективность применения информационных технологий в данном процессе (О.И. Кукушкина, Т.В. Николаева, Е.Е. Китик, Н.В. Маевская).

В концепции применения ИТ в системе образования дефектологов О.И. Кукушкиной выделены необходимые типы электронных инструментов [3].

Остановимся более подробно на рассмотрении вопросов проектирования и применения интернет-ресурса, как инструмента формирования профессиональных компетенций у логопеда. Нами была спроектирована интерактивная модель позволяющая осуществлять практическую работу логопеда с ребенком, имеющим заикание. Учебная модель может быть использована педагогами высшей школы в процессе аудиторной работы по дисциплинам: «Логопедия» и «Компьютерные технологии в специальном образовании», а также при проведении переподготовки специалистов по данному профилю.

Методологической основой проектирования интерактивной модели практической работы логопеда с заикающимся ребенком нам служила с одной стороны концепция устранения речевых нарушений, представленная в работах Р.Е. Левиной, и с другой, концепция О.И. Кукушкиной по использованию компьютерных технологий при подготовке дефектологов к практической работе с ребенком с ограниченными возможностями здоровья.

Р.Е. Левиной была обоснована сущность заикания, как нарушения речи связанного с проблемами развития коммуникативной деятельности у ребенка. Это позволило в дальнейшем разработать психолого-педагогические аспекты коррекции заикания и подвергнуть критике методы «скоростного» устранения заикания на основе симптоматического подхода [4].

Рассматривая вопросы коррекции заикания, Р.Е. Левина, прежде всего, показывала, что именно должно интересовать логопеда при обследовании ребенка с таким речевым

нарушением, так как от понимания предмета диагностики зависит понимание сущности коррекционной работы.

Опираясь на исследования Р.Е. Левиной, нами была выделена схема практического обследования детей, страдающих заиканием, она должна предусматривать следующее:

- выявление уровня доступной ребенку самостоятельной речи (ситуативной речи различной степени сложности и форм контекстной речи);
- определение особенностей речевого поведения (общительность, характер реакции на изменение условий общения);
- определение особенностей аффективной сферы;
- определение особенностей характера деятельности [4].

Такое представление об обследовании заикающегося ребенка отражает системное понимание речевых нарушений и их коррекции.

Проблемой высшего образования и переподготовки специалистов является применение студентами теоретических знаний и их применение в практической деятельности с ребенком с ограниченными возможностями здоровья и его семьей. Разработка компьютерных инструментов, например интерактивной модели практической работы дефектолога позволит эффективно решить эту проблему [3].

Опираясь на методологические аспекты теории Р.Е. Левиной нами была создана универсальная интерактивная модель работы логопеда с ребенком, имеющим заикание. Представленная учебная модель раскрывает и визуализирует процесс обследования ребенка с заиканием, выработку заключения, планирование коррекционной работы, ее проведения, и оценку результатов.

Данная образовательная технология – интерактивная модель, позволяет преподавателю подробно показывать в аудитории и комментировать пошагово процесс подготовки логопеда к обследованию, самого обследования, выработки заключения о речевом нарушении у ребенка, логику перехода от заключения к планированию коррекционной работы и само планирование. Специфика модели заключается в том, что она позволяет преподавателю визуализировать для студента все необходимые этапы профессиональной деятельности в работе с заикающимся ребенком и его семьей. Так, благодаря использованию модели на лекции, посвященной подготовке к обследованию ребенка, студент может увидеть, как профессионал работает с медико-психолого-педагогическими документами ребенка, как выделяет и суммирует факты из каждого документа для того, чтобы сделать предположение о речевом нарушении у ребенка.

На лекциях студенты изучали причины заикания, классификации, характеристики речевого развития. Модель позволяет показать им, как специалист применяет это знание при подготовке обследования ребенка.

Обратимся к анализу истории развития ребенка. Студент видит, как специалист анализирует данный документ. Ищет и выделяет факты, которые указывают на заикание и на причины его возникновения. Он не находит фактов, указывающих на сочетание заикания с общим недоразвитием речи, фонетико-фонематическим недоразвитием или фонетическим недоразвитием.

В структуре гипотезы обязательно присутствует степень тяжести, но пока нет фактов, которые позволили бы сделать об этом предположение.

При изучении психолого-педагогической характеристики студент наблюдает, как специалист анализирует характеристику ребенка, ищет и выделяет факты, позволяющие уточнить и дополнить гипотезу, как подтверждаются предположения о чистом заикании, и появляется возможность предположить степень тяжести нарушения.

Переходим далее к анализу письменной работы ребенка. Студент видит, как специалист ищет ошибки, выделяет специфические для заикания и проверяет, нет ли в работе ребенка, ошибок, определяющих дисграфию. Обнаруженные персеверации подтверждают предположение о заикании, количество этих ошибок подтверждает гипотезу о степени тяжести, кроме того, персеверации указывают на тип судорог.

Теперь первоначальная гипотеза о речевом нарушении у ребенка сформирована и это позволит организовать дальнейшее обследование.

Нами были выделены профессиональные умения, которые последовательно формируются у логопедов при поддержке интерактивной модели:

- понимание содержания деятельности специалиста на всех этапах логопедического обследования ребенка с подозрением на заикание: подготовка к обследованию – последовательный анализ медико-психолого-педагогической документации ребенка; обследование – наблюдение за проявлением заикания у ребенка в различных условиях коммуникации и обследование общего речевого развития ребенка; динамическое наблюдение за проявлением заикания в различных ситуациях – анализ коммуникативного и общего поведения ребенка в учебной и свободной деятельности;

- умение выдвигать первоначальную рабочую гипотезу об имеющихся у ребенка нарушениях при изучении его документации и определения дальнейшей логики обследования;

- умение формировать первоначальную гипотезу о характере, степени тяжести, клинических проявлениях заикания, особенностях коммуникации в семье;

- умение преобразовывать стандартную полную схему обследования в индивидуальную с учетом рабочей гипотезы о характере, степени тяжести и клинических проявлениях заикания;

- умение определять наличие запинок в речи ребенка в условиях коммуникации незнакомый, знакомый человек и в коллективе, что является обязательным компонентом проверки гипотезы;

- понимание необходимости анализа речевого поведения ребенка в различных видах деятельности для верификации рабочей гипотезы;

- понимание того, что анализ логопедом характеристик общего поведения с точки зрения его аффективной окрашенности является обязательным компонентом проверки гипотезы;

- умение собирать данные в ходе логопедического обследования ребенка и корректно интерпретировать их;

- умение уточнять предположение о нарушении речи у ребенка;

- умение формулировать логопедическое заключение на основе ранее полученных данных;

- понимание того, что структурные компоненты логопедического заключения являются основой для планирования коррекционной работы с ребенком;

- умение составлять план логопедической работы с ребенком, исходя из структуры заключения;

- умение устанавливать направления и содержание работы с семьей, воспитывающей ребенка с заиканием, исходя из анализа соответствующих разделов заключения.

Созданная интерактивная учебная модель позволяет преподавателю на лекциях выбрать необходимый демонстрационный случай заикания и показать в аудитории пошагово все содержание работы логопеда.

Спроектированная учебная модель позволяет не просто показать проведение обследования ребенка с подозрением на заикание, но сделать видимыми скрытые компоненты профессиональной работы для. За счет данной технологии визуализируются сам процесс анализа данных из истории развития ребенка, психолого-педагогической характеристики и письменной работы, выделение данных, существенных для предположения о характере речевого нарушения («чистое» заикание и осложненное ОНР, ФФН, ФН) у ребенка, оформление логопедического заключения и составления плана коррекционной работы.

Применение на практике данной компьютерной технологии позволяет качественно сформировать у будущих специалистов и у логопедов, которые проходят переподготовку

необходимые профессиональные компетенции, т.е. те представления, умения и навыки, которые позволят адекватно организовать практическую работу с заикающимся ребенком дошкольного и младшего школьного возраста в условиях инклюзивной образовательной среды.

Список литературы:

1. Ваниева, В.Ю. Доступная среда для детей с ограниченными возможностями здоровья / В. Ю. Ваниева // Современные технологии в образовании. – 2013. - №13. – С. 27-30.
2. Исаков, А.Ю. Вопросы получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации / А.Ю. Исаков // Вестник образования России. – 2013. - №14. – С. 61-67.
3. Кукушкина, О.И. Интерактивные модели нормального онтогенеза – инструмент формирования профессиональных компетенций дефектологов разного профиля / О.И. Кукушкина // Специальное образование: материалы XI междунар. науч. конф., 22-23 апреля 2015 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – Т. I. – 308 с. – С. 21-23.
4. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина; ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Муллер О.Ю.,

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики
профессионального и дополнительного образования

БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет»

г. Сургут

E-mail: olga_megion@mail.ru

Аннотация. В статье теоретически обоснованы и раскрыты педагогические условия, способствующие развитию методической готовности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, педагогические условия, методическая готовность.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTING A MODEL FOR DEVELOPING A TEACHER'S METHODOLOGICAL READINESS FOR AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION

Muller O.Y.,

candidate of pedagogical sciences,
teacher of the Department of pedagogy
of professional and additional education

Surgut State University,

Surgut

E-mail: olga_megion@mail.ru

Annotation. The aim of the article is to justify theoretically and uncover pedagogical conditions that contribute to development of teachers' methodical readiness in conditions of inclusive education.

Key words: inclusive education, inclusive educational environment, pedagogical conditions, methodical readiness.

Многоуровневая система образования в настоящий период призвана реализовать сформированный и обеспеченный нормативным обоснованием социальный заказ на актуализацию инклюзивного образования на всех уровнях образовательной системы, в частности, в рамках высшего образования. Рассмотренные нами нормативно-законодательные и социальные условия внедрения системы инклюзивного образования в вузе создают возможности перехода к такому этапу, как создание педагогических условий для внедрения модели методической готовности преподавателя к работе в инклюзивной образовательной среде.

Глубокое социальное содержание инклюзивного образования отражает запрос всего социума на развитие и государственную поддержку инклюзивных отношений повсеместно.

Первичной задачей является формирование максимально доступного и эффективного образовательного пространства, оказывающего вспомогательное, поддерживающее и развивающее воздействие на обучающихся и учитывающего их различные индивидуальные особенности и потребности. Обсуждая теоретические основы инклюзивного образования, П.Р. Егоров отмечает, что такая образовательная система не просто подразумевает включение лиц с ограниченными возможностями здоровья в

обычный образовательный процесс, но предусматривает общее реформирование системы образования и внутреннего учебного и воспитательного процесса таким образом, чтобы предусмотреть и реализовать различные потребности обучающихся [1, 107-112.].

Однако пока еще большинство преподавателей демонстрирует недостаточную психологическую и методическую готовность к внедрению инклюзивной парадигмы в вузовскую образовательную среду. Данные, полученные нами при проведении опроса педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, позволили провести анализ ожидаемого функционального эффекта воздействия деятельности по развитию инклюзивной образовательной среды на всех субъектов образовательного процесса (Рисунок 1).

Какие приоритетные направления можно выделить при развитии инклюзивной образовательной среды

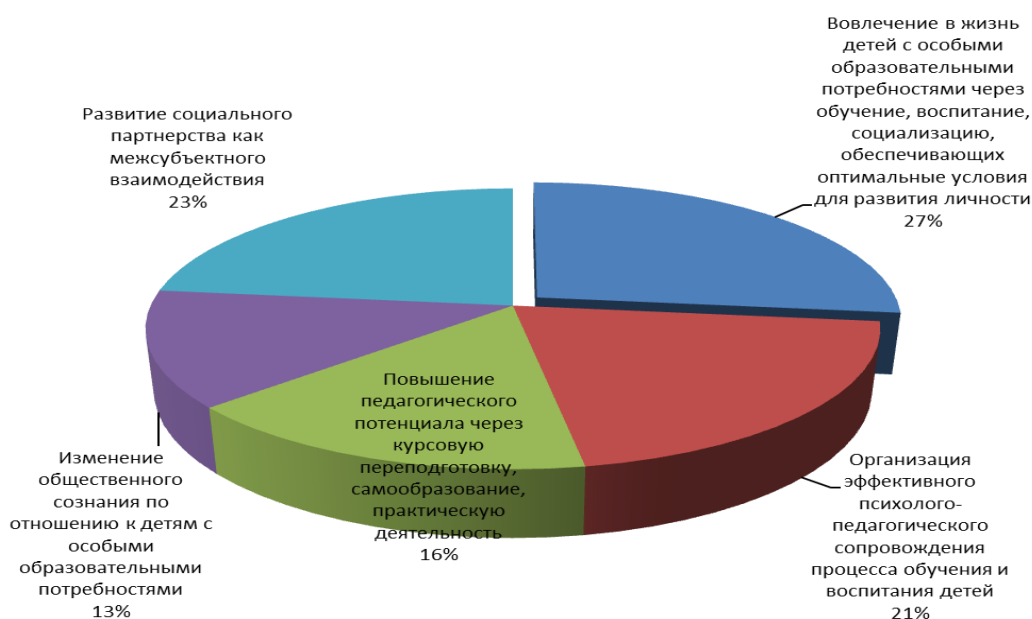


Рисунок 1. – Развитие инклюзивной образовательной среды

Анализируя такие направления воздействия на социальную реальность как «изменение общественного сознания по отношению к обучаемым с особыми образовательными потребностями» (1), «повышение педагогического потенциала через курсовую переподготовку, самообразование, практическую деятельность» (2), «организация эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса обучения и воспитания» (3), «развитие социального партнерства как межсубъектного взаимодействия» (4), «вовлечение в жизнь лиц с особыми образовательными потребностями через обучение, воспитание, социализацию обеспечивающих оптимальные условия для развития личности» (5), педагоги поставили на приоритетные позиции направление 5 (27%) и 4 (23%). Далее, соответственно, по убыванию значимости следуют направления 3 (21%), 2 (16%) и 1 (13%). Такие позиции полностью отражают общепринятые представления о значимости инклюзивной образовательной парадигмы для развития общества.

Представленные данные указывают на необходимость с целью достижения эффективной инклюзивной образовательной среды заниматься специальной подготовкой и переподготовкой преподавательских кадров.

Одним из важнейших элементов данной подготовки исследователями признается обеспечение методической готовности преподавателя, которая формируется поэтапно, относительно целевых установок, общего содержания, организационно-методического инструментария, фактической актуализации и рефлексивно-оценочной деятельности

преподавателя в инклюзивной образовательной среде вуза. Так, ученые составляют модель развития методической готовности, объединяющую целевой, содержательный, организационный и результативный компоненты, а структуру готовности заполняют мотивационная, содержательная и практическая готовность [2, 226–230].

По результатам такой комплексной подготовки педагогов на всех уровнях образовательной системы, в частности, в системе высшего образования ставится цель достижения методической готовности преподавателей к активному формированию инклюзивной образовательной среды. Причем, будучи непрерывным процессом направленного профессионального совершенствования, развитие методической готовности является и результатом включения преподавателя в инклюзивный процесс.

В теоретических трудах выдающихся ученых-педагогов, О.С. Анисимова, Б.М. Бим-Бад, И.Ю. Ковалевой, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, М.К. Мамардашвили и др. не обнаруживается однозначного подхода к выявлению содержания понятий в научной сфере методики.

На основе анализа параметров компетенций педагога в условиях инклюзивного образования принятых в России и за рубежом нами выявлена сущность методической подготовки педагога к работе в условиях инклюзивной образовательной парадигмы и определены следующие ее компоненты: когнитивный, организационно-практический, мотивационно-ценностный [4].

Следует отметить, что реализация модели методической готовности требует создания педагогических условий эффективности воспитательно-преподавательской деятельности в инклюзивной образовательной среде. Для этого необходимо наличие следующих предпосылок:

1. Психолого-педагогическая и профессионально-личностная позиция преподавателя. Рефлексия собственной коммуникативной и методической деятельности преподавателя. Организация процесса обучения и воспитания в соответствии с требованиями ФГОС на каждом образовательном уровне.

2. Эффективно действующая система развития профессионального мастерства среди педагогов образовательных учреждений, входящих в состав научно-образовательного кластера [3]. Сетевое взаимодействие всех его составляющих.

3. Учет особенностей контингента обучающихся и специфики образовательной инфраструктуры: специальные условия для детей с особыми образовательными потребностями (специалисты, учебно-методические материалы, социальное партнерство с музеями, театрами, историко-культурными центрами).

Мы полагаем, что основными педагогическими условиями являются:

- принятые в образовательном учреждении нормативные, организационные, управленческие, этические стандарты;
- материально-техническая готовность образовательной среды к обеспечению потребностей лиц с ограниченными возможностями;
- мотивационная направленность личности преподавателя, а также всех участников образовательных отношений. Мотивация на успешное взаимодействие обеспечивает эффективность педагогического воздействия, так как расширяет зону возможностей в плане обучения и воспитания;
- обеспечение непрерывного профессионального развития преподавателя посредством повышения квалификации и профессиональной переподготовки;
- практическая организация преподавателем результативного и одновременно неразрушающего взаимодействия с обучаемым на основе освоенной научно-теоретической базы (теории об этапах развития человека Э. Эриксона, о множественности интеллекта Г. Гарднера, о трансактном анализе Э. Берна и др.);
- освоение технологий педагогического общения, как в системе профессионального обучения, так и через самообразование. Обязательная поддержка преподавателя образовательной организацией. Запланированное выделение временных и

материальных ресурсов для целенаправленного профессионального обучения преподавателей различным аспектам деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды.

Педагогические условия развития инклюзивной образовательной среды подразумевают владение профессорско-преподавательским составом блоком компетенций, развитие которых осуществляется в условиях научно-педагогического кластера в ходе актуализации модульной образовательной программы:

- позитивный настрой педагога к общению и работе с обучающимся с особыми образовательными потребностями, внутренняя готовность к работе в инклюзивной образовательной среде;
- знания и навыки работы в творческой команде педагогов;
- коммуникативные компетенции для работы с лицами с особыми образовательными потребностями и их близкими;
- умения по разработке образовательных программ с учетом потребностей обучающихся с особыми образовательными потребностями;
- владение специальными технологиями и методиками работы с лицами с особыми образовательными потребностями.

Реализация обозначенных педагогических условий возможна при внедрении современных образовательных технологий (семинары (вебинары), кейсы, практикумы, деловые игры, проектная и исследовательская деятельность) в ходе методической работы в каждой образовательной организации, включенной в кластер.

Таким образом, педагогические условия реализации модели развития методической готовности преподавателя к инклюзивной образовательной среде в высшей школе развиваются со специфической образовательной инфраструктурой на основе непрерывного профессионального обучения и развития индивидуально-личностных характеристик педагога (ценностно-смысловая мотивация, уровень подготовки) с учетом особенностей контингента обучающихся в инклюзивной образовательной среде.

Список литературы:

1. Егоров, П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями / П.Р. Егоров // Педагогические науки. – 2012. – №3. – С.107-112.
2. Кочеткова, О.А. Структурно-содержательная модель формирования готовности будущих учителей математики к реализации проектной деятельности в школе / О.А. Кочеткова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2010. – №18 (22). – С. 226-230.
3. Муллер, О.Ю. Кластерный подход в создании инклюзивной образовательной среды в условиях северного город / О.Ю. Муллер, Ф.Д. Рассказов // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 2. – С. 29-32.
4. Соловова, Н.В. Управление методической работой вуза в условиях реализации инновационных методических задач : дис. ... д-ра пед. наук / Н В. Соловова. – Самара, 2011. – 571 с.

РАЗДЕЛ VII. ТЮТОРСТВО В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ РЕСУРСНОГО КЛАССА

Андреева В.А.,
тьютор Муниципального бюджетного образовательного учреждения
«Средняя общеобразовательная школа №6»
г. Королев
E-mail: vera.voloshina.andreeva@gmail.com

Никандрова Т.С.,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики
и специальной психологии
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
г. Москва
E-mail: ts.nikandrova@mpgu.su

Аннотация. В статье описываются возможности и представлен опыт тьюторского сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях ресурсного класса.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), тьютор, тьюторское сопровождение, ресурсный класс, инклюзивное обучение.

TUTOR SUPPORT FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN THE RESOURCE CLASS

Andreeva V.A.,
tutor of the Municipal budgetary educational institution of the city district of Korolev
«Secondary school №6»
Korolev
E-mail: vera.voloshina/andreeva@gmail.com

Nikandrova T.S.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Oligophrenopedagogics
and Special Psychology Chair
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University»
Moscow
E-mail: ts.nikandrova@mpgu.su

Annotation. The article describes the possibilities and presents the experience of tutor support for students with autism spectrum disorders in a resource class.

Key words: autism spectrum disorders (ASD), tutor, tutor support, resource class, inclusive learning.

Гибкой образовательной моделью, позволяющей ученику с расстройствами аутистического спектра (РАС) сочетать в зависимости от своих потребностей и возможностей инклюзивное и индивидуальное обучение выступает «Ресурсный класс». Основным компонентом данной модели является тьюторское сопровождение обучающихся, актуализирующее и реализующее их индивидуальные возможности.

Тьютор является проводником между ребёнком и окружающей его средой, посредником для успешного включения ребенка с РАС с помощью ресурсного класса в инклюзивную образовательную среду: адаптирует для ребёнка информацию и учебный материал; выявляет, развивает познавательные интересы; содействует процессу формирования личности; помогает выстраивать и инициировать социальные связи и др. [2]. Тьюторское сопровождение рассматривается как взаимодействие тьютора и обучающегося, направленное на понимание возможностей использования ресурсов инклюзивного образовательного пространства для построения и внедрения индивидуальной образовательной программы.

Целью нашего исследования выступило описание опыта тьюторского сопровождения обучающихся с РАС в условиях ресурсного класса, который был апробирован на базе МБОУ городского округа Королёв Московской области «Средняя общеобразовательная школа №6».

Содержание деятельности тьютора будет отличаться в каждом индивидуальном случае и определяться возможностями обучающегося [1].

Рассмотрим модель тьюторского сопровождения в условиях ресурсного класса на примере обучающегося 1 класса Н. (F 84.0).

Н. поступил в школу в 8 лет. Дошкольное образовательное учреждение мальчик не посещал. Ребенок занимался индивидуально с педагогом - дефектологом и логопедом несколько раз в неделю.

В результате обследования высших психических функций по методике ABLLS-R №1 у мальчика были выявлены: слабая способность к запоминанию, неумение находить причинно-следственные связи явлений, низкая концентрация внимания, отсутствие навыков самоконтроля и др. Диагностика учебных навыков показала, что лишь их 40% демонстрируются при значительной помощи тьютора. Наблюдение выявило, что у учащегося не сформировано учебное поведение, что является значительным препятствием успешного обучения. Также имелись проблемы в переносе полученных знаний, умении вести диалог, сопереживать другому человеку и сложности в процессе сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Обучающийся характеризуется повышенной отвлекаемостью на внешние раздражители, повышенной двигательной активностью (вертится, крутится, не может сидеть на месте, подпрыгивает), демонстрирует протестные реакции (повышает голос, топает ногами, замахивается кулаком на тьютора), наблюдаются сверхценные интересы и др.

На основе проведенной диагностики, с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) и возможностей учащегося была разработана рабочая программа тьюторского сопровождения учащегося с РАС.

Тьюторское сопровождение осуществлялось по таким направлениям, как развитие высших психических функций, развитие учебных навыков и формирование учебного поведения, коррекция нежелательного поведения.

Развитие высших психических функций происходило на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях, которые проводились ежедневно, от двух до четырех раз, в зависимости от возможностей учащегося. В процессе индивидуальных занятий отрабатывались актуальные цели развития учащегося.

Организация деятельности в течении фронтального урока способствовала развитию учебных навыков. Отдельные академические цели, при которых встречались особые сложности, отрабатывались и на индивидуальных занятиях. Фронтальные занятия проводились 3 раза в день по 20 минут в первом полугодии и 3 раза в день по 30 минут во втором полугодии.

Отдельно необходимо остановиться на адаптации учебного материала для успешного его усвоения обучающимся. Например, на уроках математики тьютор использовал различный счетный материал (счетные палочки, геометрические фигуры и т.п.); на уроках чтения - специальную «линейку» с окошком для текста; формулирование

ответов на вопросы учителя по прочитанным предложениям осуществлялось с визуальной подсказкой (картинки или схемы); для формирования графических навыков использовались специальные тетради с большими нестандартными клетками, с мелкой вертикальной наклонной разлиновкой, метод «рука в руке».

Коррекция нежелательного поведения происходила в течении всего учебного дня. Для этого использовалась жетонная система поощрений, визуальные подсказки правильного поведения и жестовые подсказки.

С целью выявления динамики развития учащегося в конце учебного года нами была проведена повторная диагностика, анализ результатов которой показал, что благодаря тьюторскому сопровождению развитие высших психических функций у обучающегося имело положительную динамику: улучшилась способность к запоминанию (учащийся способен запоминать учебную информацию намного точнее и воспроизводить ее впоследствии); качественно изменилась вербальная коммуникация (учащийся может отвечать простыми полными предложениями); значительно улучшилась способность выявлять причинно-следственные связи явлений.

Возросла успеваемость на уроках. Мальчик освоил счёт в пределах 10, способен называть все цифры и восстанавливать числовой ряд самостоятельно, способен без помощи тьютора выполнять вычисления в пределах десяти по картинке и при помощи счётного материала, самостоятельно может сравнивать предметы и группы предметов, используя понятие «столько же» и при незначительной помощи тьютора сравнивать предметы и группы предметов, используя понятия «больше» и «меньше». Обучающийся способен назвать все буквы самостоятельно, различает гласные и согласные буквы при незначительной помощи тьютора. Отмечается прогресс в понимании прочитанного. Н. может самостоятельно прочитать короткую инструкцию и выполнить её; может отвечать на вопросы по прочитанному предложению или короткому тексту.

Кроме того, в результате ежедневного полного тьюторского сопровождения мальчик стал способен выстраивать простой диалог, обращаться за помощью, просить необходимые для него предметы; возросла эмоциональная восприимчивость обучающегося: он способен сопереживать своим одноклассникам; нежелательное поведение встречается крайне редко, учащийся выполняет учебные действия в течении 20-30 минут; при незначительной помощи со стороны тьютора может организовать рабочее место, убрать за собой после какой-либо деятельности. Обучающийся стал более отзывчив и собран, ему важно мнение учителя и тьютора. У мальчика сформировалось адекватное учебное поведение.

Исследование показало, что тьюторское сопровождение учащегося с РАС в условиях ресурсного класса положительно влияет на развитие высших психических функций и учебных действий ученика, а также способствует исправлению нежелательного поведения. В результате исследования был достигнут достаточный уровень результатов работы тьютора: обучающийся привык к школьному режиму и может вычленить его составляющие; сидя за партой в группе, выполняет требования учителя; ориентируется в расписании и способен подготовиться уроку; идентифицирует нескольких педагогов и своих одноклассников, а также может провести прямую коммуникацию без посредника; полностью выполняет все правила поведения в школе и воспринимает их как каждодневный ритуал.

Однако один из шести показателей остался на минимальном уровне: обучающийся частично, а не полностью усваивает весь выдаваемый учителем материал, а также выполняет дополнительные задания тьютора. Для достижения достаточного уровня данного показателя программа подразумевает пролонгированное обучение: программу начальных классов учащийся будет осваивать 5 лет.

Необходимо отметить, что исследование выявило преимущества образовательной модели «Ресурсный класс». Данная модель является гибкой и вариативной и позволяет

учесть все особые потребности учащегося с РАС, выстроить максимально эффективный образовательный маршрут.

В заключении можем сказать, что тьютор является перспективной педагогической единицей, которая реализует эффективное сопровождение и обучение учащихся с РАС и способствует эффективному социальному взаимодействию нормально развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы:

1. Калашникова, С.А. Тьюторское сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования: системно-ресурсный подход / С.А. Калашникова, К.А. Елохина, // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. – 2018. - Т. 13. - №3. С. 33-40.
2. Теория и практика инклюзивного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – 108 с.

ОСОБЕННОСТИ ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кузьмич М.О.,

студент 3-го курса профиля «Дошкольная дефектология»
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

E-mail: margarita.kuzmich.5@yandex.ru

Фурсенко А.В.,

студент 3-го курса профиля «Дошкольная дефектология»
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

E-mail: angelinakangelinailinam@mail.ru

Никитина К.А.,

студент 3-го курса профиля «Дошкольная дефектология»
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

E-mail: yakk0369@mail.ru

Кузьмина О.С.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического образования
ОмГПУ
г. Омск

E-mail: osk193@mail.ru

Аннотация. В статье описываются результаты теоретического и эмпирического изучения особенностей тьюторского сопровождения в системе инклюзивного образования. Выделены цели профессиональной деятельности, основные функции и направления работы тьютора.

Ключевые слова: инклюзивное образование, тьюторское сопровождение, тьютор, личностные и профессиональные качества.

FEATURES OF TUTOR SUPPORT IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Kuzmich M.O.,

3rd year student of the profile «Preschool defectology»
Federal State Budget Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk

E-mail: margarita.kuzmich.5@yandex.ru

Fursenko A.V.,

3rd year student of the profile «Preschool defectology»
Federal State Budget Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk

E-mail: angelinakangelinailinam@mail.ru

Nikitina K.A.,

3rd year student of the profile «Preschool defectology»
Federal State Budget Institution of Higher Education

Annotation. The article describes the results of a theoretical and empirical study of the features of tutoring in an inclusive education system. The goals of professional activity, the main functions and directions of the tutor's work are highlighted.

Key words: inclusive education, tutor support, tutor, personal and professional qualities.

В настоящее время инклюзивное образование в нашей стране трактуется с позиции социально-педагогического феномена, предполагающего равный доступ к образованию всеми без исключения обучающимися. Многие исследователи раскрывают данный феномен как включающее образование, когда обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) находятся совместно с нормативно развивающимися сверстниками во всех доступных видах учебной и досуговой деятельности [3]. Такое обучение не предполагает пребывание ребенка с ОВЗ в специальной группе (классе), а предусматривает включение в общий образовательный процесс совместно с нормативно развивающимися сверстниками. По мнению многих исследователей (Д.З. Ахметова, Г.А. Баранова, З.Г. Нигматов, Н.А. Ряписов, Т.Л. Чепелева, Т.Ю. Четверикова, Г.В. Юсупова и др.), это позволит не только социализации детей с ОВЗ, но и способствует усвоению адаптированной образовательной программы и достижению доступного уровня образования [1; 3; 4; 5].

В условиях инклюзивного образования эффективное выстраивание образовательного процесса невозможно без тьюторского сопровождения. Так, в работах Г.А. Барановой отмечается значимость тьюторства как новой педагогической деятельности и как эффективной системы сопровождения, ориентированной на ребенка с ОВЗ [1].

Обозначенное выше актуализировало необходимость подготовки и реализации социально-образовательного проекта в рамках дисциплины "Инклюзивное обучение лиц с ОВЗ". Основной целью данного проекта стало теоретическое и эмпирическое исследование особенностей тьюторского сопровождения в условиях инклюзивного образования. Для реализации поставленной цели были выделены этапы проекта:

- теоретические изучение особенностей деятельности и основных функций тьютора в инклюзивном процессе;
- эмпирическое исследование практики организации тьюторского сопровождения в дошкольном инклюзивном центре;
- обобщение и описание результатов исследования.

Представим полученные результаты.

В трудах И.В. Леоновой и И.В. Карпенковой отмечается, что тьюторское сопровождение представляет собой индивидуализацию процесса обучения, воспитания и развития ребенка с ОВЗ и включает непосредственную работу тьютора с ребенком, создание соответствующей коррекционно-развивающей среды и проектирование документов индивидуального психолого-педагогического сопровождения [2]. Данный функционал зафиксирован и в нормативно-правовых документах, в число которых входит профессиональный стандарт.

Многими учеными (Д.З. Ахметовой, З.Г. Нигматовым, Т.А. Челноковой, Г.В. Юсуповой и др.) выделяются значимые личностные и профессиональные качества тьютора, к которым относятся: осмысление сути инклюзии; представления о структуре и

механизмах нарушений в развитии, особых образовательных потребностей детей с ОВЗ; умение анализировать возможности и потребности таких детей и способность их включать в образовательную среду инклюзивного учреждения [3].

Профессиональная деятельность тьютора включает следующие направления:

- осуществление сопровождения ребенка с ОВЗ в образовательном пространстве учреждения, помогать в бытовой и культурно-гигиенической сферах, стремиться к комфортному пребыванию ребенка в среде нормативно развивающихся сверстников;
- обеспечение реализации рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии по включению ребенка с ОВЗ в образовательное пространство общеобразовательного учреждения; координация деятельности всех педагогических работников;
- оказание помощи и поддержки ребенку с ОВЗ в процессе формирования личностных и коммуникативных особенностей (помощь при разборе успехов, неудач, а также формулировка собственного заказа в образовательном процессе, помощь в построении целей в будущем);
- консолидация всех сил специалистов по организации коррекционно-развивающей работы, сопровождению родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ для обеспечения качественного образования в соответствии с возможностями и особыми образовательными потребностями такого ребенка;
- осуществление взаимодействия по таким направлениям, как: ребенок-тьютор, ребенок-сверстники, ребенок-учитель, ребенок-родители, тьютор-учитель, тьютор-родители;
- оказание эмоциональной поддержки ребенку и его семье [3].

Перечисленные направления профессиональной деятельности тьютора позволяют выделить этапы в сопровождении ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. На первом и втором этапах осуществляется сбор информации о ребенке и ее анализ совместно с другими специалистами, входящими в состав психолого-педагогического консилиума учреждения (консилиум). Третий этап посвящен коллективной разработке рекомендаций по сопровождению ребенка с ОВЗ. Данная работа также проводится на заседаниях консилиума. На четвертом этапе составляется индивидуальный план работы с сопровождаемым ребенком, а на пятом – реализация этого плана и решение поставленных задач индивидуального развития. Последний этап, шестой, предполагает анализ реализованной работы и разработка дальнейшей стратегии по сопровождению ребенка с ОВЗ в условиях инклюзии. Представленная циклограмма работы тьютора позволяет систематизировать его профессиональную деятельность и добиться желаемых результатов [4].

По мнению И.В. Карпенковой, тьютору важно не только обеспечить работу по представленному алгоритму, но и создать условия для сотрудничества с учителем, остальными специалистами и родителем ребенка с ОВЗ [2].

После проведения теоретических исследований нами было осуществлено эмпирическое изучение практики организации тьюторского сопровождения в дошкольном инклюзивном центре. Опыт работы тьютора подтвердил основные теоретические позиции. Однако в педагогической практике выявились проблемы тьюторского сопровождения. К таким проблемам относятся следующие:

- взаимодействие тьютора с другими педагогами и специалистами образовательного учреждения организовано только в рамках работы консилиума;
- деятельность тьютора сводится к физическому сопровождению ребенка с ОВЗ и в недостаточной степени обеспечивается разработка документов индивидуального психолого-педагогического сопровождения и проектирование коррекционно-развивающей среды;

– включение ребенка с ОВЗ в среду нормативно развивающихся сверстников реализуется не постоянно.

Тем не менее перечисленные проблемы не умаляют заслуги тьюторского сопровождения в дошкольном инклюзивном центре. Отмечается активная позиция тьютора на заседаниях консилиума, обеспечивается формирование социальных и коммуникативных навыков включенных в инклюзивный образовательный процесс детей с ОВЗ, реализуется главная цель тьюторского сопровождения – создание условий для самостоятельности ребенка с ОВЗ по мере возможности.

Таким образом, теоретическое и эмпирическое исследование в рамках социально-образовательного проекта позволило выявить основные особенности тьюторского сопровождения в системе инклюзивного образования. К таким особенностям относятся индивидуализация образовательного процесса в соответствии с психофизическими проблемами в развитии ребенка с ОВЗ, компенсаторная направленность деятельности тьютора и максимальная социальная адаптация и включение сопровождаемого с ОВЗ в инклюзивную среду.

Список литературы:

1. Баранова, Г.А. Подготовка педагога к осуществлению тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / Г.А. Баранова // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». – Тульское образовательное пространство. – 2018. – №3. – С. 21-24.
2. Леонова, И.В. Эффективные стратегии тьюторского сопровождения классным руководителем и воспитателем детей с РАС, способствующие развитию у них функциональной коммуникации / И.В. Леонова, И.В. Карпенкова // Бизнес. Образование. Право. – 2019. – №2 (47). – С. 375-388.
3. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др.; под. ред. Д.З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013 – 204 с.
4. Ряписов, Н.А. Стратегия и тактика психолого-педагогического сопровождения субъектов инклюзивной практики / Н.А. Ряписов, А.Г. Ряписова, Т.Л. Чепелева // мультимедийное учебное электронное пособие. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2018. – 280 с.
5. Тимохина Т.В. Тьюторское сопровождение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного профессионального образования // Учебно-методическое пособие - Орехово-Зуево, 2019. – 64 с. ISBN978-5-87471-341-6
6. Четверикова, Т.Ю. Удовлетворение особых образовательных потребностей детей с нарушениями развития в условиях инклюзии: положительная и отрицательная педагогическая тактика / Т.Ю. Четверикова // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика». Ответственные редакторы О.С. Мишина, Г.А. Романова, Т.В. Тимохина, О.С. Кузьмина, Т.Ю. Четверикова. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2019. – С. 230-235.

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Курдюкова А.К.,

студентка 5 курса педагогического факультета
ГООУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево

E-mail: berseneva.mariya@mail.ru

Тимохина Т.В.,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории
и методики начального и дошкольного образования
ГООУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты различные аспекты тьюторского сопровождения дошкольников. Приведены и охарактеризованы основные функции тьютора. Сделан вывод об особенностях эффективного выполнения профессиональных обязанностей в тьюторской деятельности.

Ключевые слова: тьютор, дошкольная образовательная организация, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды.

TUTORING A CHILD IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Kurdyukova A.K.,

5-year student of the Faculty of Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»
Orekhovo-Zuevo

E-mail: berseneva.mariya@mail.ru

Timokhina T.V.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Theory and Methods of Primary and Preschool Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»
Orekhovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Annotation. The article reveals various aspects of tutoring for preschoolers. The main functions of the tutor are given and characterized. The conclusion is made about the features of the effective implementation of professional duties in tutoring.

Key words: tutor, preschool educational organization, inclusive education, children with disabilities, children with disabilities.

Актуальность изучения вопросов, связанных с любыми направлениями тьюторской деятельности не вызывает сомнений. Это профессия, недавно охарактеризованная в различных федеральных законах и активно развивающаяся в последнее десятилетие.

Как известно, имеющееся у ребенка нарушение, определяет особенности организации работы с ним. К наиболее распространённым ограничениями здоровья,

требующими от тьютора специфического подхода к организации своей деятельности, являются расстройства аутистического спектра, умственные нарушения, нарушения зрения, слуха, речи, опорно-двигательной системы.

По причине выраженной неоднородности категорий дошкольников с нарушениями в развитии, задачи и содержание их сопровождения отличаются. Но в то же время, можно выделить некоторые типичные черты, характерные для большей части детей с ОВЗ. В частности, к ним относится потребность в обеспечении эмоционально благополучного климата при общении и обучении. От тьютора требуется создать максимально комфортную обстановку для любого из сопровождаемых им детей.

Задачами проведенного нами теоретического исследования явились:

- раскрыть определение, функции, содержание деятельности тьютора в дошкольном образовании;
- выявить особенности работы тьютора с детьми, имеющими различные образовательные потребности;
- изучить документацию тьютора в дошкольной образовательной организации;
- разработать рекомендации к проведению работы по тьюторскому сопровождению в детском саду.

В деятельности каждого тьютора имеется несколько направлений. Аналитико-методическое направление включает участие в составлении индивидуального образовательного маршрута внутри образовательной организации, что включает в себя совместную с администрацией, педагогами и родителями разработку адаптированной образовательной программы, регуляцию и корректировку учебного плана, осваиваемого ребенком с особыми образовательными потребностями (ООП).

Данная деятельность также включает взаимодействие со специалистами по вопросам поиска эффективных способов решения проблем ребенка (участие в работе ПМПК учреждения) и связанного с данной работой – оформления документации (дневников, портфолио).

В основные функциональные обязанности тьютора входит оказание организационной и методической помощи воспитателям по адаптации программ, налаживанию взаимодействия с ребёнком, его родителями, ближайшим окружением. Работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или инвалидностью включает информирование их о достижениях воспитанника, оказание консультативной помощи.

Тьюторская помощь должна быть прописана в пакете специальных условий в рекомендациях ПМПК. Как специалист тьютор координирует работу всех специалистов, осуществляющих сопровождение ребенка в ДОО – учителей-логопедов, воспитателей, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, инструктора ЛФК.

Деятельность тьютора может быть организована по нескольким моделям: в первом случае тьютор закрепляется за группой детей, во втором – за одним ребёнком. Естественно, вторая модель предпочтительнее, но не всегда осуществима. Существуют общие этапы индивидуального сопровождения ребенка:

1. Первичный сбор информации о воспитаннике. Анализ информации, систематизация.
2. Организация собственных наблюдений за ребенком.
3. Совместная с учителем-дефектологом, педагогом-психологом, воспитателями группы, администрацией, родителями коллегиальная работа по выработке индивидуального плана работы с воспитанником, составление адаптированной программы.
4. Реализация составленного и утвержденного плана работы.
5. Аналитическая работа, предполагающая корректировку стратегии работы ребенком.

Задача тьютора – узнать особенности ребенка и семьи, сильных и слабых сторонах подопечного и его окружения. На данном этапе используются традиционные способы сбора информации – стандартизованные диагностические методики и наблюдения. Желательно эту работу организовать в контакте с родителями, так как именно они смогут разъяснить важные детали, касающиеся поведения ребёнка, сделать выводы об уровне его адаптации, уровне развития его социально-бытовых представлений. Начинается составление индивидуального портфолио ребенка, содержащего все важнейшие характеристики подопечного и его семьи. С первых дней пребывания ребенка в учреждении тьютор начинает вести педагогическое наблюдение за своим подопечным, корректирует его деятельность.

В рамках адаптационного этапа тьютор знакомит родителей со своими и их обязанностями, и правами, закрепленными в рамках договора с образовательной организацией, демонстрируя искреннюю нацеленность на положительный результат своей деятельности. На даном этапе необходимо познакомить ребёнка и родителей с основными помещениями учреждения, расположением групповых и игровых комнат, туалетов, спален, общих помещений. Здесь целесообразны общие встречи родителей, персонала, педагогического коллектива для разъяснения и информирования с целью обеспечения плавной адаптации ребенка к новой для него среде. Роль тьютора также включает формирование у всех участников педагогического процесса профессионального интереса к работе с ребёнком. Эффективными могут быть заранее проведенные беседы на собраниях родителей и педагогического коллектива, демонстрация положительного опыта инклюзивного образования в ходе взаимодействия с сотрудниками.

Многие дети с ОВЗ проявляют различные поведенческие и личностные особенности: склонность к иждивенчеству, излишняя привязанность к родителям, эмоциональные бурные всплески, нарушения формирования самооценки, наличие которых также сказывается на специфике работы тьютора. Выявив у ребенка подобные черты, тьютор в совместной с педагогом-психологом и родителями работе должен постараться их нивелировать, что бывает сделать очень сложно и требует больших усилий и кропотливого труда.

Таким образом, нами были рассмотрены основные аспекты, используемые при организации работы тьютора в ДОО с детьми, имеющими различные образовательные потребности. В работе тьютора могут быть выделены как общие для всех категорий подходы, так и специфические. Знание их существенно облегчит работу тьютора на начальных этапах, однако, в дальнейшем эффективность выполнения им своих профессиональных обязанностей будет зависеть исключительно от его желания, педагогического такта и таланта, умения искать и экспериментировать.

Список литературы:

1. Тимохина, Т.В. Тьюторство в дошкольной образовательной организации / Т.В. Тимохина // Перспективы науки и образования. Международный электронный научный журнал. – 2018. – №5 (35) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://pnojurnal.wordpress.com/archive18/18-05/>
2. Тимохина, Т.В. Нормативно-правовые аспекты инновационной тьюторской деятельности / Т.В. Тимохина // Право и образование. – 2017. – №11. – С. 32-36.
3. Тимохина Т.В. Тьюторское сопровождение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного профессионального образования: учебно-методическое пособие / Т.В. Тимохина. – Орехово-Зуево, 2019. – 64 с.

Тьютор в системе инклюзивного образования

Чокля С.П.,

воспитатель МДОУ №41

г. Тирасполь, Молдова

E-mail: schoklya@inbox.ru

Карчевская Н.М.,

воспитатель, учитель-дефектолог МС(К)ОУ №2

г. Тирасполь, Молдова

E-mail: karchevskaya_nat@bk.ru

Аннотация. Описываются возможности тьюторского сопровождения в реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями развития, дается характеристика основных направлений и моделей тьюторского сопровождения учащихся с ограниченными возможностями развития.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, школьники с ограниченными возможностями здоровья, тьюторское сопровождение, направления и модели тьюторского сопровождения.

TUTOR IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Choklya S.P.,

Educator MDOU №. 41,

Tiraspol, Moldova

E-mail: schoklya@inbox.ru

Karchevskaya N.M.,

educator, teacher-defectologist MS(K)OU №2

E-mail: karchevskaya_nat@bk.ru

Annotation. The paper deals with the problem of tutoring as the condition for the implementation of an inclusive education of schoolchildren with disabilities. The role of the tutor support of inclusive education is emphasized in this paper. The main directions and models of the tutor support of schoolchildren with disabilities are described.

Key words: inclusive education, schoolchildren with disabilities, tutor support, directions and models of the tutor support.

Сегодня дети с особыми потребностями не нуждаются в обучении в специальных учреждениях; напротив, они получают лучшее образование и могут лучше адаптироваться к жизни в обычной школе. Здоровые дети развивают толерантность и ответственность.

Принцип инклюзивного образования заключается в следующем: администрация и педагоги школ принимают детей с особыми образовательными потребностями независимо от их социального, физического, эмоционального статуса и психического развития и создают для них условия на основе психолого-педагогических и детско-ориентированных методов.

При внедрении интегрированного управления образованием перед работниками кредитного фонда встают следующие задачи:

- создать максимально комфортное совместное образовательное пространство для всех учащихся;
- развитие, образование и социализация помогают детям решать важные проблемы;
- психологическая поддержка соответствующих и эффективных программ обучения;
- развитие психолого-педагогического мастерства, психологической культуры педагогов, учащихся и родителей.

Одним из важнейших условий перехода к инклюзивной форме образования и ее успешности является система поддержки и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Профессия учителя здесь имеет особое значение. Далеко не каждый учитель может служить постоянным спутником для ребенка с ОВЗ. Такая деятельность включает в себя высокую степень толерантности к учителю (безусловное принятие ребенка), адекватный запас информации в контексте коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитую коммуникативную способность.

В инклюзивном образовании такие специалисты сегодня также называются поддержкой учителей, тьюторов, кураторов, классных руководителей. На практике работают специальные педагоги (логопеды, дефектологи и др.) преподаватели без специального образования, психологи, студенты вузов, колледжей, а также родители (чаще всего мамы, бабушки) ребенка с особыми потребностями.

Цель деятельности воспитателя – иметь возможность принять ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения. Для достижения этой цели необходимо решить целый ряд проблем.

1. Создание комфортных условий для работы школы: для конкретной помощи и организации доступа в школу, в класс; организация рабочего места, отдыха и других мест, где находится ребенок с ограниченными возможностями здоровья; специальные правила временной организации образовательной среды в соответствии с реальными возможностями детей.

Работа учителей-предметников, родителей и учащихся направлена на создание целостной психологически комфортной образовательной среды.

2. Социализация – это интеграция ребенка в среду единомышленников, жизнь в классе, школе, формирование позитивных межличностных отношений в коллективе.

3. Помощь в освоении соответствующей общеобразовательной программы. При необходимости адаптация программы и материала с учетом направлений непосредственного развития ребенка, его ресурсов, с учетом индивидуальных физических и психических особенностей.

4. Организация помощи других специалистов, если это необходимо. Обеспечить преемственность и последовательность работы различных специалистов в работе с детьми.

В настоящее время сложилась ситуация, когда большинство специалистов, например, работники общеобразовательных учреждений, не имеют достаточной возможности заниматься детьми с ОВЗ. А специалисты, которые сегодня имеют профессиональное образование, не учитывают тонкости коррекционно-педагогической работы инклюзивного образования.

Тьютор может быть связующим звеном для обеспечения координации работы педагогов, специальных педагогов, психологов и других специалистов, необходимых детям на всех этапах образовательной программы.

Успешность инклюзии во многом зависит от сотрудничества и активного взаимодействия команды различных специалистов. Именно тьютор информирует консилиум о ходе работы с ребенком, отслеживает динамику всех изменений.

Процесс психологической поддержки родителей ребенка с ОВЗ, является длительным и требует комплексного подхода, что предусматривает участие психолога, педагога-дефектолога, врача, социального работника и др. Следует помнить, что непосредственное участие тьютора в жизни ребенка должно снижаться постепенно.

В школах, где инклюзия уже прижилась и дает положительные результаты, действуют различные схемы организации учебного процесса. В соответствии с этим, тьютор может выполнить три совершенно разных организационных заданий: тьютор – персональный сопровождающий ученика с особенностями развития; тьютор – это помощник учителя; тьютор – это второй учитель в классе.

Таким образом, тьюторская поддержка активно развивается в системе инклюзивного образования Молдовы. Она необходима для коррекции развития и выбора наиболее эффективной индивидуальной траектории обучающегося.

Список литературы:

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва). – М.: МГППУ, 2011.
2. Карпенкова, И.В. Организация тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в условиях реализации инклюзивной практики в образовательных учреждениях / И.В. Карпенкова, Е.В. Кузьмина // Информационный материал. – М., 2011.
3. Карпенкова, И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы / И.В. Карпенкова. – М.: ЦППРиК «Тверской», 2010.
4. Неклюдова, Л.В. О современном подходе к организации повышения квалификации педагогических кадров / Л.В. Неклюдова // Методист. – 2010. - №1. – С. 17-20.
5. Трофименко, Т.И. Тьюторское сопровождение сети ресурсных центров как нетрадиционная модель методической службы / Т.И. Трофименко // Методист. – 2010. - №3. – С. 26-32.
6. Шумакова, К.С. Тьюторинг как форма повышения квалификации педагогов / К.С. Шумакова // Педагогическое образование в России. – 2012. - №1. – С. 135-140.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Климович Е.В.,
воспитатель, педагог-психолог
г. Минск, Беларусь
E-mail: sch177@minsk.edu.by

Аннотация. В статье раскрыты содержание и направления подготовки будущих педагогов-психологов к работе в инклюзивной образовательной среде. Эмпирически исследованы проблемы в работе воспитателя индивидуального сопровождения. Представлены опыт и результаты работы Ресурсного центра педагогического образования Минской области, непосредственной работы воспитателя (тьютора) в становлении через новую профессию к профессии педагога-психолога.

Ключевые слова: профессия педагог-психолог, практический психолог, воспитатель индивидуального сопровождения, тьютор, интеграция, инклюзивное образование, специальное образование, учитель-дефектолог, студент психолог, молодой специалист, специальность, диалог.

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST

Klimovich E.V.,
educator, teacher - psychologist
Minsk, Belarus
E-mail: sch177@minsk.edu.by

Annotation. The article reveals the content and directions of training future teachers-psychologists to work in an inclusive educational environment. Empirically investigated problems in the work of the teacher of individual support. The experience and results of the Resource Center for Pedagogical Education of the Minsk Region, the direct work of the educator (tutor) in the formation through the new profession to the profession of a teacher-psychologist are presented.

Key words: profession teacher-psychologist, practical psychologist, individual accompanist, tutor, integration, inclusive education, special education, teacher-defectologist, student psychologist, young specialist, specialty, dialogue.

Любой учитель, хотя бы частично изучает курс психологии, включенный в учебный план пединститута и университета: например, будущий учитель математики, физики, русского языка, биологии и других учебных дисциплин, овладевает достаточными психологическими знаниями для того, чтобы уметь самостоятельно строить преподавание своего предмета. Можно корректировать личность учащегося во время обучения и воспитания, а также осуществить диагностику способностей обучаемых к изучению той или иной дисциплины. На основе своей психологической подготовки педагог организывает работу по просвещению родителей и школьников, общается с другими учителями, в общем – руководит межличностными отношениями. Каждый педагог сталкивается с первостепенными задачами, и их приходится решать на первом

этапе в вузовской психологической подготовке, а на втором — непосредственно в самой практической работе педагогического учреждения.

Для учителя-предметника достаточно базовых психологических знаний для решения повседневных задач, однако педагогу-психологу этого недостаточно. В настоящее время в странах достаточно «фейковой», «виртуальной» помощи среди непрофессиональных тестов, дилетантских психологов, которые работают благодаря «харизматичной внешности», отрепетированной речи ораторского искусства, мастерским курсам НЛП. Психология дискредитируется, покрывается любительской литературой, картами ТАРО, метафорическими картами, которых сейчас необъятное изобилие - важно и из них отобрать действительно ресурсные, обучиться правильному использованию у специалистов.

Сам термин «психология» в научном звучании появился в XVI веке, с древнегреческого перевода означает «наука о душе» *psyche* – «душа», *logos* – «понятие», «учение». Не хотелось бы потерять душевность этого предмета, труд специалистов, которые приносят огромную пользу обществу и конечно, хотели бы передать свой опыт другим, нравственностью и в соответствии, можно сказать, святым названием и пониманием сохранения его как ценность, подаренную свыше.

Определенную роль в решении данного вопроса играет человеческий фактор. В системе работы человек-человек, становится важен внутренний мир специалиста, способности и склонности, его воспитанность. Чтобы воспитать юношей или подростков нравственно-волевыми качествами, важно самому психологу обладать ими и уметь их воспитывать у себя. В крайней мере, на начальном этапе становления профессии – иметь представление о них.

В работе педагога-психолога важно все: теория, куратор, опыт, пробы и ошибки, самообразование, постоянное обучение с повышением своих знаний и квалификации, владение новизной в профессиональной деятельности. На пути возникают новые вопросы и задачи. Так как же, к этому прийти? Где найти среду для становления педагога-психолога как личности, в своей нелегкой профессиональной деятельности?

Как только молодой специалист определился с направлением, с которым он думает начать работать – да, ему необходимо найти подходящую среду, которая насытит его данным опытом.

На примере личного опыта поделюсь, что моим самоопределением в специальности педагога-психолога было вначале освоить детскую психологию, а именно – детьми с особенностями психофизического развития (ОПФР).

Заочное обучение позволило мне совместить обучение с практикой. Вспоминая свое детство, проще понять поступки детей, их эмоциональное восприятие, обиды, радости, мечты. Как же это важно, поддержать ребенка в его желаниях или не одобрять их путем простого объяснения без нанесения психологических травм. Наверное, у каждого из нас есть воспоминания советской детсадовской и школьной педагогики, это: грозные кричащие воспитатели и учителя, о которых мы помним с радостью, восторгом, а бывает и страхом...

Часто жесткость педагога разрушает отношения между детьми, теряется сама мораль нравственного развития, хоть и кажется, хочется сказать: «Он, по другому не поймет! С ним (ней) нужно иначе». Авторитарный учитель и родитель уверен, что он прав. Подавляя его волю, он концентрирует его на своих желаниях, не обращая внимание на состояние и трудности ребенка. Так «ломается» его личность, «индивидуальность», так он подвластен, но не он сам. Замечу. Что спустя годы, и уже во взрослости, когда эти выросшие дети беседует с психологом, они плачут, рассказывая о травмирующих событиях. Как же сложно, потом стирать из памяти «взрослых детей» эмоциональную травму, полученную от «высших категорий», от тех, кто отвечал своим же опытом, своими установками, контролем и наказанием.

В нашей стране в 2016 году только начало зарождаться «инклюзивное образование», индивидуальное сопровождение в должности воспитателя для ребенка с аутистическими нарушениями (РАС). Именно на этом пути я увидела совместимость: своих задач к становлению профессиональной деятельности педагога – психолога, а также помощью к тем, кто в ней нуждается.

Именно в инклюзивном образовании есть обеспечение и включение педагога-психолога в совместный образовательный процесс с разными образовательными потребностями (учитывая, если это класс интеграции), лиц с особенностями психофизического развития. Созданы условия взаимодействия с педагогическими специальностями, такими, как: учитель-дефектолог, учитель-предметник, социальный педагог, администрация, технический персонал, законные представители учащихся и другие. Благодаря широкому профилю коллектива, на выходе мы получаем комплекс необходимой коммуникации, опыта, развитие необходимых качеств, для формирования личности педагога-психолога, его компетентности в работе [3].

Важно начать работать именно со сложным ребенком. Воспитатель ежедневно работая по 5 часов (бывает и более) с одним и тем же учащимся, постепенно начинает воспринимать и понимать неадекватность поведения воспитанника как его личное недовольство, негативное восприятие, не согласие с чем либо, с чем и сталкивается каждый человек вне зависимости от его особенностей развития. Начинает узнавать, изучает разные методы помощи и пробует реализовать их с ребенком.

Обратная связь от ребенка к воспитателю, проявляется не так быстро, как хотелось бы, процесс может длиться до 1 года. Однажды получив ее, педагог воспринимает успех ребенка как свой, продолжая налаживать с ним контакт, помогая взаимодействию с остальными участниками образовательного процесса [2].

Для специалиста, заканчивающего свой труд высшего образования в сфере специальности педагога-психолога, работая в должности воспитателя, важно вовремя подвести черту в своей профессии и решить: остаться дальше работать воспитателем или переходить на основную специальность педагога-психолога (или другую близкую смежную должность в специальном образовании). Это необходимо сделать осознанно, самому, или можно остаться заложником чужих желаний и амбиций, подвергнуться риску профессионального выгорания, и после такой серьезной, долгой подготовки, вообще передумать работать в педагогике. Считаю этот момент самым проблематичным и спорным в данной специальности.

Анализ непростой, новой работы говорит о том, что если студенты педагогических специальностей с начала становления своей профессии – поучаствуют в данной специальности – скольким тысяч, миллионов детей можно помочь?! Ведь тем самым мы улучшаем жизнь каждого! Появилась возможность, шанс – всем стать одинаковыми, принятыми и счастливыми.

В рамках изучаемой проблемы нами было проведено исследование с использованием анкетирования для определения целей профессии воспитателя в сопровождении. Стало интересно, насколько ответы педагогов могут или не могут подвести к утверждению, что эта специальность помогает расширить практический опыт педагога-психолога (или близкую специальность) и ввести его подготовленным к выбранной профессии.

В нашей школе на данный момент, обучается самое большое количество детей с аутизмом (11), она является ресурсным центром института Инклюзивного образования. Выборка воспитательского коллектива – 10 человек. Возраст участников от 22 лет до 69. Ответов может быть до 3-х вариантов.

Рассмотрим полученные результаты.

1. Я выбрала (выбрал) данную специальность по причине того, что:

а) видят профессиональный рост – 5 человек.

б) удобная специальность, пока я учусь в институте (временный ресурс или совмещение со 2-й работой) – 2 человека.

в) 0

г) 0

д) мне нравится эта «новая» специальность, это мое призвание (хочу приносить пользу детям и одновременно обеспечивать себя материально) – 5 человек.

2. Мои ожидания от данной специальности:

а) поработаю немного и найду другую работу – 1 человек.

б) присмотрюсь к смежным специальностям и буду дополнительно обучаться – 7 человек.

в) материальная стабильность – 2 человека.

г) спокойная работа без напряжения – 0.

д) наконец я нашла ту работу, в которой смогу реализоваться и развиваться как специалист – 3 человека.

3. Благодаря этой специальности, я:

а) подготовила (подготовил) себя к другой специальности – 2 человека.

б) получаю стабильную зарплату – 1 человек.

в) научилась (научился) полезному для себя, чувствую себя увереннее – 5 человек.

г) поняла (понял) каково родителям, которые в декретном отпуске (или с детьми с особенностями в развитии) – 5 человек.

д) стала (стал) терпимее относиться к детям – 5 человек.

4. Ощутимые трудности в этой специальности:

а) один день похож на другой, рутинная работа (очень сложно морально) – 4 человека.

б) тяжело взаимодействовать с коллективом (родителями) – 0.

в) зависимость от родителей и ребенка – 0.

г) эмоциональная истощенность – 5 человек.

д) нет трудностей (или они разрешимы для меня) – 3 человека.

Полученные результаты представим в виде диаграммы на рисунке 1.

Анализ ответов педагогов на вопросы анкеты показал, что большинство респондентов присматриваются к смежным специальностям и хотят дополнительно обучаться. Профессиональный рост и эмоциональная истощенность наравне с пониманием к детям с особенностями развития. Это говорит о том, что педагоги работают в ущерб своему психологическому здоровью. Так как большинство людей в коллективе женщины, они вырабатывают в себе «терпимость» как «материнский инстинкт» и сокращают время своего самообразования, жертвуя своими интересами ради внимания одного. Они рефлексивно присматриваются (от эмоциональной истощенности) к другим профессиям и одновременно переживают за судьбу своего воспитанника. Из личного опыта добавлю, что мысли, как будет учащийся с РАС с другим воспитателем, постоянно добавляют вслух его родители, другие педагоги, администрация.

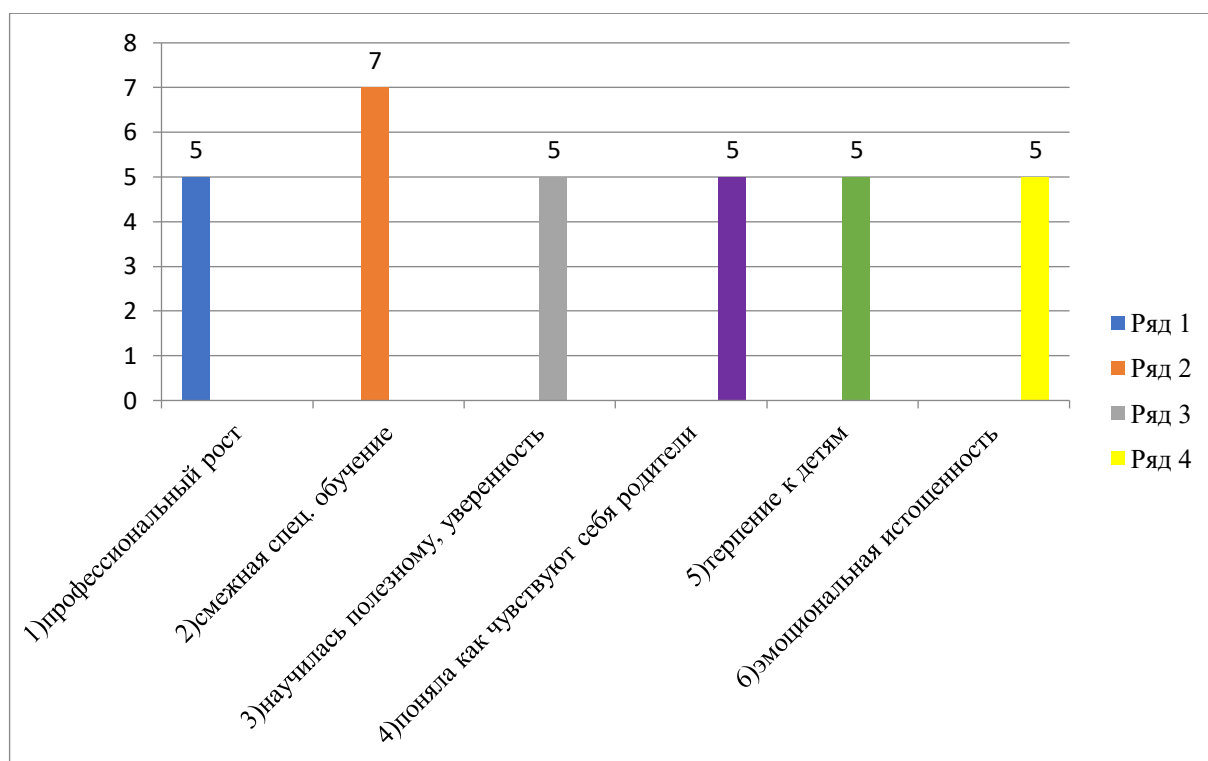


Рисунок 1. – Результаты анкетирования педагогов

Однако, если добавить критику и посмотреть иначе, составить анкетирование в пользу воспитателей и вместо вопросов трудностей в профессии, задать те, которые помогли бы улучшить условия труда, снять эмоциональное напряжение, переключить и добавить в специальность более значимых ими ценностей, то возможно результат ответов был совершенно другой направленности. Только и в этом случае, сложно предугадать результат, все покажет время и статистический расчет, лет через 10 как минимум. Вывод напрашивается один – говорить специалистам между собой. Нужен профессиональный диалог, чтобы развивать данное направление, помогать становиться лучше обеим сторонам: воспитателям и детям, учителям – дефектологам, учителям предметникам и родителям, чтобы не было ощущения нарушения чьих-либо границ, ценностей. Нужно учиться находить компромисс и беседовать, только так мы сможем понять проблемы, проговаривая их вслух, не боясь сказать и ответить.

Все это не означает, что потраченное время «воспитанности» с РАС проходит зря. Многие находят свой профессиональный рост в работе с детьми РАС, дополняют свою специальность, получая дополнительное образование, несмотря уже на то, сколько они получили практического опыта, работая с «особенными учащимися» и принесли немалую пользу этим ребятам, а многих просто подвели или привели к самостоятельности. Во всем этом польза не только детям с РАС, но и их родителям, педагогам, учреждениям образования и государству в целом. Воспитывается общество, его нравственность в образовании, сопереживание к ближнему. Из года в год, «молодые специалисты» психологии, инклюзивного образования или же еще студенты, только ступающие на путь специальной педагогики, при желании, могут стать ближе на шаг к добру, которое им ответит двойной платой – душевной и материальной с профессиональным ресурсом развития.

Список литературы:

1. Гладкая, В.В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития в учреждении общего среднего образования: учебно-методическое пособие / В.В. Гладкая. – Минск: Зорны Верасок, 2018. – 100 с.

2. Лемех, Е.А. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. – Ч. 1 / Е.А. Лемех, С.Н. Феклистова, И.К. Русакович. – Минск: БГПУ, 2018. – 112 с.
3. Крыжановская, Л.М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования: пособие для психологов и педагогов / Л.М. Крыжановская. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 143 с.
4. Бритянова, М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
5. Чурило, Н.В. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. – Ч. 2 / Н.В. Чурило, С.Л. Рубчяня. – Минск: БГПУ, 2018. – 140 с.
6. Гиппенрейтер, Ю.Б. Каким человеком вырастет ваш ребенок? Мораль и воспитание детей / Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Н. Рудаков. – М.: АСТ, 2020. – 208 с.
7. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса: Пособие для педагогов и практических психологов / Я.Л. Коломинский. – Мн.: Ред. Журн. «Адукацыя і выхаванне», 1997. – 240 с.

РАЗДЕЛ VIII. ИССЛЕДОВАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Берсенева А.В.,

студентка 5 курса педагогического факультета

ГООУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Калинина И.Г.,

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой

педагогики начального и дошкольного образования

ГООУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: irina.fio@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты основные аспекты необходимости формирования и развития инновационной образовательной среды в условиях инклюзивного образования дошкольных образовательных организаций и школ. Сделан вывод о правильной организации работы с учетом специфики взаимоотношений детей в инклюзивных группах и классах.

Ключевые слова: инновация, образовательная среда, инклюзивное образование, инклюзия дошкольная образовательная организация.

INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Berseneva A.V.,

5-year student of the Faculty of Education

GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orekhovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Kalinina I.G.,

candidate of pedagogical Sciences, head of the Department

pedagogics of primary and preschool education

GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orekhovo-Zuevo

E-mail: irina.fio@mail.ru

Annotation. The article reveals the main aspects of the need for the formation and development of an innovative educational environment in the context of inclusive education of preschool educational organizations and schools. The conclusion is made about the correct organization of work, taking into account the specifics of the relationship of children in inclusive groups and classes.

Key words: innovation, educational environment, inclusive education, inclusion, preschool educational organization.

Современная эпоха общественного развития характеризуется стремительным ростом изменений, развитием инновационных процессов во всех сферах социокультурной жизни. В настоящее время особое внимание исследователей направлено на изучение инновационной инклюзивной образовательной среды, реализация которой в

образовательном процессе современных образовательных учреждений способствует не только личностному развитию обучающихся всех детей инклюзивной группы или класса, но также оказывает положительное влияние на формирование и развитие исследовательских умений, критического мышления, навыков самоанализа и саморегуляции продуктов собственной деятельности, нравственных качеств детей.

Обобщение результатов теоретико-методологических и практических исследований позволяет нам утверждать, что инновации в образовательной среде охватывают различные аспекты педагогической деятельности, включая инклюзивное образование.

Большинство исследований в инклюзивном образовании и организации современной инклюзивной среды направлены на внедрение в образовательный процесс новых направлений, методических разработок и технологий, опирающихся на передовой педагогический опыт.

В современном образовании вопросы развития личности, самореализации каждого ребенка выходят на первый план в силу востребованности новых подходов к пониманию сущности человека, его места и роли на Земле. Исследования отечественных ученых [2, 3, 4] выявляют целостную стратегию совместного образования детей с ограниченными возможностями и нормальным развитием – возвращение человеческого начала в человека, его культурной составляющей, освоение им творческой миссии преобразования окружающего для пользы людей.

Инновационная предметно - развивающая среда становится основой всестороннего развития каждого ребенка в условиях развивающейся инклюзии. Общество хочет видеть дошкольника, школьника разносторонне развитыми. Важно именно в период детства создавать развивающую среду, формировать эстетическое отношение к окружающему миру. Среда является основным источником знаний каждого ребенка, его социального опыта, основным средством формирования личности.

Термин «развивающая среда» по определению Л.С. Выготского: «Система материальных объектов, окружающих ребёнка, и воздействующих на его духовное и физическое развитие» [1, 241]. Основной задачей инновационной образовательной среды является заложить основу гармоничного развития личности ребёнка, расширить кругозор каждого ребенка инклюзивной группы, сформировать эстетический вкус, все это под силу грамотному педагогу, способному найти оптимальные формы работы с дошкольниками и школьниками.

Инновационная деятельность в рамках формирования и развития образовательной среды в условиях инклюзии является в первую очередь методом познания, с помощью которого достигается в искусственно созданных или естественных условиях. Е.М. Лазебная отмечает в своем исследовании [3] то, что в условиях организации среды прогнозируются новые способы решения педагогических задач и проблем, которые являются управляемыми и контролируемыми.

Применительно к инклюзивному образованию следует отметить, что многое из прошлого опыта уже не отвечает современным потребностям, не отвечает запросам общества в целом.

Таким образом, такая ситуация обуславливает необходимость развития и использования новых идей, технологий обучения и воспитания, а также, что немаловажно в рамках нашего исследования, руководства образовательным учреждением. Правильно организованная инновационная деятельность всегда имеет характер научного поиска, прогностического направления. Планируя инновационную деятельность по организации образовательной среды, необходима обработка научной и методической литературы по разрабатываемым проблемам, тщательный анализ передового педагогического опыта. В результате правильной организации работы с учетом специфики взаимоотношений детей в инклюзивных группах и классах будет эффективно реализована программа по

социализации и самореализации как ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так и всех детей инклюзивной группы.

Список литературы:

1. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – С. 241.
2. Калинина, И.Г. Специфика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивных групп / И.Г. Калинина, Н.М. Толкова, Т.В. Тимохина // Перспективы науки и образования. – 2019. - №4. – С. 351-360.
3. Лазебная, Е.М. Организация инновационной деятельности в современном дошкольном образовательном учреждении / Е.М. Лазебная // Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов. – М., 2018. – С. 335.
4. Пудинова А.С. Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях / А.С. Пудинова, Н.А. Шепилова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. - Т. 11. – С. 12.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ДОСТУПНОСТИ ТРАНСПОРТА

Вунш В.А.,

студентка 3-го курса профиля «Логопедия»
Омский государственный педагогический университет

Осипенко Е.С.,

студентка 3-го курса профиля «Логопедия»
Омский государственный педагогический университет

Сон К.С.,

студентка 3-го курса профиля «Логопедия»
Омский государственный педагогический университет
г. Омск

E-mail: nikoli-na99@mail.ru

Кузьмина О.С.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического образования
Омский государственный педагогический университет
г. Омск

E-mail: osk193@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыто содержание нормативных требований к организации транспортного обслуживания, а также анализ долгосрочной программы «Доступная среда». Представлены исследования доступности пользования общественным транспортом в г. Омске лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и разработанный список рекомендаций для кондукторов и пассажиров общественного транспорта.

Ключевые слова: доступная среда, доступность общественного транспорта, лица с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью, чек-лист.

RESEARCH OF TERRITORIAL ACCESSIBILITY OF TRANSPORT

Vunsh V.A.,

students of the 3rd year of the «speech Therapy» profile
Omsk state Pedagogical University

Osipenko E.S.,

students of the 3rd year of the «speech Therapy» profile
Omsk state Pedagogical University

Son K.S.,

students of the 3rd year of the «speech Therapy» profile
Omsk state Pedagogical University
Omsk

E-mail: nikoli-na99@mail.ru

Kuzmina O.S.,

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of
defectological education Omsk state pedagogical University
Omsk

E-mail: osk193@mail.ru

Annotation. The article discloses the content of regulatory requirements for the organization of transport services, as well as an analysis of the long-term program «Accessible Environment». Studies on the accessibility of using public transport in Omsk by persons with

disabilities and disabilities and a list of recommendations for conductors and passengers of public transport are presented.

Key words: accessible environment, accessibility of public transport, persons with disabilities and disabilities, check list.

В современном мире проблема доступности общественного транспорта стоит особенно остро. Современные транспортные средства ориентированы на различные категории граждан, но зачастую могут не отвечать установленным ГОСТам. Например, в салоне автобуса может не быть таблички о стоимости проезда, о маршруте автобуса и т.п. Данные проблемы являются актуальными как для обычных граждан крупных населенных пунктов, так и для граждан с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и с инвалидностью. Особенно это важно обеспечить в городах, где проживает большое количество жителей, к числу которых относится город Омск.

Для решения перечисленных выше проблем существует проект «Доступная среда», поддерживаемый администрацией нашего города и направленный на улучшение качества жизни маломобильной группы населения. Данный проект реализуется во многих сферах жизнедеятельности: обустройство парковок, удобств в подъездах домов, торговых центрах, учебных заведениях, детских садах, школах, оформлении салонов общественного транспорта. Реализация задач социального проекта «Доступная среда» имеет свои положительные результаты, но в области доступности общественного транспорта реализована не в полном объеме. После проведения ряда наблюдений мы отметили, что условия организации работы и технического оснащения общественного транспорта не отвечают особенностям развития людей с ОВЗ и с инвалидностью.

Целью нашего проекта стало изучение доступности пользования общественным транспортом в г. Омске лицами с ОВЗ (с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройством аутистического спектра, интеллектуальными нарушениями) и разработка списка рекомендаций по организации доступности для маломобильной группы населения при передвижении в общественном транспорте. Для решения поставленной цели мы определили следующие этапы:

- 1). Изучение нормативных требований к организации транспортного обслуживания в г. Омске, а также анализ долгосрочной программы «Доступная среда».
- 2). Исследование реального состояния доступности общественного транспорта в г. Омске.
- 3). Выявление уровня организации доступной среды для лиц с ОВЗ во время проезда на общественном транспорте в г. Омске.
- 4). Разработка чек-листа с информацией для пассажиров маршрутных такси и кондукторов автобусов о перевозке людей с инвалидностью и ОВЗ, а также о размещении в салоне транспортного средства человека с особенностями в развитии.

На первом этапе нашей работы мы изучили нормативные документы и интернет ресурсы, в которых был описан перечень требований к организации транспортного обслуживания в России и в городе Омске. По результатам данного этапа были выделены основные нормативные требования к организации доступной среды в общественном транспорте.

Самым значимым международным документом в представленном исследовании стала Конвенция о правах инвалидов [7]. В данном документе указывается на установление в государствах-участниках мер, которые будут обеспечивать людям с инвалидностью доступ ко всем социальным объектам, наравне с другими. Предпринимаемые меры, которые трактует данное соглашение, должны включать в себя обнаружение и ликвидацию барьеров, мешающих доступности, и распространяются на:

– здания, дороги, транспорт, а также школы, жилые дома и другие места социального пользования;

- информационные, коммуникационные и другие службы, включая электронные и экстренные службы;
- социальные программы и услуги, включая реабилитацию, способствующие социализацию людей с инвалидностью в обществе [7].

Российская Федерация является участником данного соглашения, а значит на её территории существуют законы, которые обеспечивают инвалидам равные права и возможности, распространяющиеся на все сферы жизни современного человека.

На территории Омской области обеспечение прав людей с инвалидностью осуществляется с помощью мероприятий по включению универсального дизайна внешней среды (объекты социальной инфраструктуры, оборудование зданий и помещений, а также прилегающих территорий).

В 2019 году для реализации подпрограммы «Создание доступной среды для инвалидов и маломобильных групп населения» было выделено 18 млн. 529 тыс. рублей, в том числе:

- средства бюджета города Омска – 3 млн. 111 тыс. рублей;
- средства областного бюджета – 10 млн. 848 тыс. рублей;
- средства федерального бюджета – 4 млн. 570 тыс. рублей [8].

В рамках организации доступности общественного транспорта были выполнены следующие мероприятия: оборудованы устройствами звукового (голосового) сопровождения зеленого сигнала светофорные объекты на 15 пешеходных переходах; обеспечена доступность остановочных комплексов, в количестве 23, пешеходных переходов (устройство пандусов, съездов, поручней и направляющих ограждений, выравнивание пешеходных зон, укладка тактильной плитки) для лиц с инвалидностью и маломобильных групп населения.

В целях оценки соответствия объектов дорожно-транспортной инфраструктуры в г. Омске необходимым требованиям, нами был изучен перечень нормативно-правовых и методических документов [1-6; 9-13]. В содержании данных документов представлены требования к организации доступной среды, соответствующей особым потребностям маломобильной группы населения; зафиксированы технические условия беспрепятственного передвижения и активного взаимодействия с социумом.

Основным документом для качественного анализа стал ГОСТ Р 51090-2017 «Средства общественного пассажирского транспорта. Общие технические требования доступности и безопасности для инвалидов» [2]. В данном стандарте представлены технические требования к транспортным средствам – конструктивные (к пассажирским входным дверям, помещению, сиденьям, опорным устройствам, туалетам, приборам и устройствам технических систем обслуживания, сигнализации и информационного обеспечения, ориентирующим устройствам, вспомогательным посадочным устройствам), требования безопасности и надежности.

В рамках второго этапа работы на основе изученных ранее документов был проведен анализ состояния общественного транспорта. Мы воспользовались услугами общественного транспорта в городе Омске (маршрутные такси, автобусы) и сделали следующие выводы:

1. Пол в автобусах опасен даже для людей без физических ограничений, что проявляется во множественных отслоениях, о которые можно запнуться и пораниться, так как из поверхности выпирают металлические плитуса, гвозди, малозаметные ступени.

2. В автобусах имеются специальные места для инвалидов, но они постоянно заняты, кондуктор не следит за тем, чтобы данное место уступали лицам с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Имеются случаи, когда в автобусах не всегда исправны откидные пандусы для погрузки коляски в транспортное средство.

3. В транспорте нашего региона присутствуют места для людей с расстройством аутистического спектра (отдельно стоящие сидения) в автобусах, которые расположены

удобно, изолированно от основного салона. В маршрутных такси имеются отдельные сидения, но они расположены напротив входа, механизм открывания двери задевает сидящего на этом месте. В двухдверных маршрутных такси есть одно изолированное место возле водителя, но на нем зачастую нельзя сидеть.

4. Кнопки, предназначенные для остановки транспорта (в случае если пассажир не может попросить об остановке), в маршрутных такси не всегда работают, расположены высоко или вообще отсутствуют/не работают, так как мешают водителям, когда её нажимают случайно. В автобусах данная кнопка функционирует.

5. Для лиц с интеллектуальными нарушениями в салоне автобусов, маршрутных такси находятся различные плакаты (с информацией о стоимости проезда, о наличии кондуктора в салоне или о том, что нужно оплачивать проезд водителю). При этом плакаты, демонстрирующие схему проезда в автобусах (в маршрутных такси таковых нет) достаточно трудны для понимания и восприятия в целом (мелкий шрифт, неудачная цветовая гамма, место размещения плаката в начале салона, куда зачастую нет доступа из-за загруженности в салоне автобуса).

6. Не во всех транспортных средствах имеется звуковое сопровождение (например, информация об остановках). Таблички со шрифтом Брайля встречаются крайне редко, только в самых новых видах транспорта.

На третьем этапе работы, на основе проведенного анализа и подтверждающих фотоматериалов, произведено обобщение собранной информации и сопоставление с требованиями ГОСТ Р 51090-2017. Результатом данного этапа стало определение, что условия предоставления транспортных услуг в городе Омске не отвечают всем требованиям и потребностям людей с инвалидностью и ОВЗ.

Для решения данной проблемы, на четвертом этапе мы приступили к созданию чек-листа рекомендаций для пассажиров маршрутных такси и кондукторов автобусов. По нашему мнению, информация в чек-листах поможет кондукторам более качественно выполнять свою работу, подскажет что делать в некоторых ситуациях, как действовать корректно и результативно. Чек-лист в деятельности маршрутных такси необходим в случае отсутствия кондуктора в салоне, когда любой гражданин сможет помочь человеку с ОВЗ безопасно добраться до места назначения. Было определено, что содержание чек-листов должно включать в себе информацию о решении проблемных ситуаций, касающихся перевозки людей с инвалидностью и ОВЗ, а также содержать простые рекомендации о размещении в салоне транспортного средства человека с особенностями в развитии.

Основными направлениями в осуществлении комфортного проезда граждан с ОВЗ в общественном транспорте стали следующие:

1. Оказание помощи для безопасного и доступного входа в транспортное средство и выхода из него лицом с ОВЗ и/или инвалидностью.

2. Обеспечение посадки в транспорт и выхода из него, в том числе с использованием специальных подъемников для пассажиров, неспособных передвигаться самостоятельно.

3. Дублирование звуковой и зрительной информации для пассажиров с сенсорными нарушениями.

5. Обеспечение возможности пассажиру из числа инвалидов провозить без взимания платы кресло-коляску.

6. Информирование пассажира с проблемами в развитии о маршруте данного транспортного средства в доступном формате.

7. Обеспечение свободного места для посадки пассажира из числа инвалидов и лиц с ОВЗ.

8. Создание условий для самостоятельного или с помощью персонала передвижения по территории транспортного средства в целях доступа к месту посадки пассажира.

Исходя из данных направлений, были составлены чек-листы «Кондуктор, что делать если...» и «Пассажир, что делать если...», которые содержат рекомендации, написанные доступным языком, и необходимые для оказания помощи человеку с ОВЗ в автобусе или маршрутном такси. Рассмотрим в качестве примера чек-лист, разработанный для кондуктора.

Содержание чек-листа «Кондуктор, что делать если...»:

– Пассажиру трудно самостоятельно зайти в автобус?

Если он на коляске, откиньте пандус и попросить помочь погрузить человека на коляске в транспортное средство.

Если человек плохо видит или не видит совсем, помогите ему зайти в автобус и усадите на место возле выхода.

– Пассажир не может самостоятельно заплатить за проезд?

Если он на коляске или у него ограничено передвижение, подойдите к нему и помогите оплатить проезд (назовите стоимость проезда, предложите варианты оплаты).

Если человек плохо видит или не видит совсем, помогите ему оплатить проезд (назовите стоимость проезда, помогите отсчитать наличные деньги или оплатить проезд картой).

Если человек плохо слышит или не слышит совсем, помогите ему оплатить проезд (укажите на плакат со стоимостью проезда и способами оплаты).

Если человек ведет себя беспокойно, боится или не знает, как оплатить проезд, постарайтесь спокойно и доходчиво рассказать пассажиру о стоимости проезда и способах оплаты.

– Вы не знаете, куда посадить пассажира?

Если он на коляске, попросите пассажиров освободить место, предназначенное для инвалидной коляски, и переместите туда пассажира.

Если у него ограничено передвижение, попросите остальных пассажиров освободить место возле входа или место, предназначенное для инвалидов, и посадите на это место пассажира с ограничением передвижений.

Если пассажир плохо видит или не видит совсем, попросите остальных пассажиров освободить место возле входа или место, предназначенное для инвалидов, и посадите пассажира с нарушением зрения.

Если пассажир ведет себя беспокойно или имеет трудности с самостоятельным размещением в салоне, усадите его на отдельно стоящее место.

– Пассажир не знает маршрут автобуса, затрудняется с выбором нужной ему остановки?

Уточните у пассажира место, куда он направляется, и назовите нужную ему остановку. Уточните для пассажира маршрут следования автобуса.

– Пассажиру трудно самостоятельно выйти из автобуса?

Если он на коляске, откиньте пандус и попросить помочь выгрузить человека на коляске из транспортного средства.

Если у пассажира ограничено передвижение, помогите ему покинуть салон транспорта.

Если человек плохо видит или не видит совсем, помогите ему выйти из автобуса (подайте руку, предоставьте возможность потрогать поручни и обозначьте опору и выход из салона транспорта).

Таким образом, представленный чек-лист позволит обеспечить доступность транспорта для маломобильной группы населения.

Развитые страны продолжают реализовать идеи социального равноправия. Одним из таких инструментов является проект «Доступная среда», который всё ещё продолжает свою реализацию на территории нашей страны. Осуществляется поиск путей перехода от существующей модели развития транспортных систем (ориентированных в основном на трудоспособное население) к системам, которые позволяют людям с ограниченной

мобильностью быть полноценными ее пользователями. В городе Омске данный переход осуществляется постепенно, имеет свои особенности. Именно поэтому важно проводить исследования в данном направлении, обеспечивающие анализ имеющихся затруднений и улучшение доступности среды, соответственно социализации людей с инвалидностью и ОВЗ.

Список литературы:

1. ГОСТ Р 50844-95 «Автобусы для перевозки инвалидов. Общие технические требования» // ГАРАНТ.РУ [сетевое издание] – 2014. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://base.garant.ru/5921345/> (дата обращения: 28.05.2020).
2. ГОСТ Р 51090-2017 Средства общественного пассажирского транспорта. Общие технические требования доступности и безопасности для инвалидов» // ГАРАНТ.РУ [сетевое издание] – 2014. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://base.garant.ru/71869260/> (дата обращения: 28.05.2020).
3. ГОСТ Р 52131-2019 «Средства связи и информации технические общего пользования, доступные для инвалидов» // ТехЭксперт [электронный фонд правовой и нормативно-технической документации] – 2018. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://docs2.cntd.ru/document/1200167603> (дата обращения: 28.05.2020).
4. ГОСТ Р 52282-2004 «Технические средства организации дорожного движения. Светофоры дорожные» // ГАРАНТ.РУ [сетевое издание] – 2014. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://base.garant.ru/12145645/> (дата обращения: 28.05.2020).
5. ГОСТ Р 52766-2007 «Дороги автомобильные общего пользования. Элементы обустройства. Общие требования» // ГАРАНТ.РУ [сетевое издание] – 2014. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://base.garant.ru/12167124/> (дата обращения: 28.05.2020).
6. ГОСТ Р 52875-2007 «Указатели тактильные наземные для инвалидов по зрению. Технические требования» // ГАРАНТ.РУ [сетевое издание] – 2014. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://base.garant.ru/5922967/> (дата обращения: 28.05.2020).
7. Конвенция о правах инвалидов // Организация Объединенных наций. 2011 [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 28.05.2020).
8. Координация создания доступной среды для инвалидов и маломобильных групп граждан на территории Омска // Омск.рф. 2010 [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://www.admomsk.ru/web/guest/government/divisions/62/social-policy/disabled> (дата обращения: 28.05.2020).
9. ОДМ 218.2.007-2011 «Методические рекомендации по проектированию мероприятий по обеспечению доступа инвалидов к объектам дорожного хозяйства» // ГАРАНТ.РУ [сетевое издание] – 2014. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70296296/> (дата обращения: 28.05.2020).
10. ОСТ 218.1.002-2003 «Автобусные остановки на автомобильных дорогах. Общие технические требования» // ГАРАНТ.РУ [сетевое издание] – 2014. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://base.garant.ru/70157910/> (дата обращения: 28.05.2020).
11. Приказ Министерства транспорта РФ от 1 декабря 2015 г. №347 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для пассажиров из числа инвалидов транспортных средств автомобильного транспорта и городского наземного электрического транспорта, автовокзалов, автостанций и предоставляемых услуг, а также оказания им при этом необходимой помощи» // ГАРАНТ.РУ [сетевое издание] – 2014. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71294366/> (дата обращения: 28.05.2020).
12. СП 136.13330.2012 «Общие положения проектирования с учетом доступности для МГН» // ГАРАНТ.РУ [сетевое издание] – 2014. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://base.garant.ru/70539856/> (дата обращения: 28.05.2020).

НЕКОТОРЫЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Горохова М.С.,

бакалавр кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
г. Москва

E-mail: ms.gorokhova@mpgu.su

Никандрова Т.С.,

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой олигофренопедагогики и специальной психологии,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
г. Москва

E-mail: ts.nikandrova@mpgu.su

Аннотация. В статье описаны некоторые условия инклюзивного образования обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Сделан вывод о значимости описанных условий в рамках инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование; психолого-педагогические условия; организационные условия; обучающиеся с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

SOME CONDITIONS FOR IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH SEVERE AND MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Gorokhova M.S.,

Bachelor of Oligophrenopedagogy and Special Psychology Chair,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University»
Moscow

E-mail: ms.gorokhova@mpgu.su

Nikandrova T.S.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Holder of Oligophrenopedagogy and Special Psychology Chair,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University»
Moscow

E-mail: ts.nikandrova@mpgu.su

Annotation. The article describes some aspects for inclusive education of students with profound and multiple learning disabilities. The conclusion is made about the importance of the described conditions for inclusion.

Key words: inclusive education, psychology and pedagogical conditions; organizational conditions; students with profound and multiple learning disabilities.

Современное положение обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) в системе инклюзивного образования регламентируется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [1], который обеспечивает равный доступ к получению образования лицам с ограниченными

возможностями здоровья (ОВЗ) вне зависимости от особенностей их психофизического развития.

С этой целью в рамках инклюзии создаются специальные условия, которые учитывают особые образовательные потребности обучающихся и обеспечивают ее успешное функционирование и развитие. Невозможно представить и описать весь диапазон и вариативность условий, влияющих на результативность функционирования инклюзивного образования, учитывая многофакторность данной педагогической системы (нормативно-правовое, материально-техническое, научно-методическое, кадровое обеспечение, финансово – экономические условия и т.п.). Рассмотрим лишь некоторые психолого-педагогические и организационные условия.

Психолого-педагогические условия реализуются в контексте «комплексного психолого-педагогического сопровождения» в системе инклюзивного образования и осуществляются по направлениям «специалист – ребенок», «специалист – специалист» и «специалисты – семья ребенка с ОВЗ», что позволяет решить задачи, связанные с наличием трудностей у обучающихся с ТМНР в освоении образовательной программы.

Обучающиеся с ТМНР, в отличие от сверстников, не имеющих особых образовательных потребностей, медленно усваивают новый материал; уровень их интеллектуального развития значительно ниже возрастной нормы; имеются серьезные нарушения всех высших психических функций, эмоционально-волевой сферы; представления об окружающем мире характеризуются недифференцированностью, фрагментарностью; нарушены пространственно-временные представления. В период школьного обучения многие из них продолжают овладевать навыками, которые обычно формируются на ранних этапах развития. Для обобщения знаний в новых ситуациях им требуется многократное повторение и поддержка.

В процессе психолого-педагогического сопровождения важным будет принятие обучающегося с ТМНР со всеми присущими ему индивидуально-типологическими особенностями личности; внимательное отношение к его чувствам и потребностям; предоставление возможности выбора и проявления самостоятельности. Стоит уделять внимание развитию собственной активности обучающегося, стимулировать проявления инициативы участия в обучении. В образовательном процессе специалистам следует выстраивать взаимодействие с обучающимся по принципу совместно-разделенной дозированной деятельности [2; 3], постепенно развивая его самостоятельность.

Особое внимание необходимо уделять сенсорным потребностям обучающихся с ТМНР. У многих из них отмечаются нарушения зрения и (или) слуха или их сочетание. На вкус и обоняние некоторых могут влиять лекарства, которые они принимают, другие могут быть сверхчувствительны к прикосновениям. Очень важно знать как можно больше о зрении, слухе и других особенностях анализаторов обучающихся, чтобы разработать наиболее эффективный способ удовлетворения их потребностей в обучении и общении.

В процессе общения обучающиеся с ТМНР часто ориентируются на голос, мимику, язык тела собеседника. Некоторые из них способны пользоваться звучащей речью, жестами, символами или знаками. Однако есть и те, кто не достиг стадии использования интенциональной коммуникации и ориентируется на помощь специалиста, чтобы интерпретировать свои реакции на происходящие события и окружающих людей. Большинство обучающихся с ТМНР испытывают значительные трудности в понимании вербальной коммуникации. В связи с этим, в системе инклюзивного образования перед специалистами стоит задача поиска эффективных способов взаимодействия с обучающимися с ТМНР и необходимость создания специальных средств коммуникации.

В частности, к психолого-педагогическим условиям инклюзивного образования обучающихся с ТМНР можно отнести использование визуальных расписаний. С помощью них возможно решать образовательные (например, обучение глобальному чтению на уроках предметной области «Язык и речевая практика»), коррекционно-развивающие (развитие зрительного восприятия; развития наглядно-образного мышления) и

воспитательные (коррекция нежелательного поведения; формирование социально-нормативного поведения) задачи.

В ходе разработки визуальных расписаний принципиально важно учитывать индивидуальные особенности обучающихся. Целесообразно включать обучающихся с ТМНР в процесс создания визуальных расписаний. Например, предложить ребенку самостоятельно обвести все гласные буквы красным цветом в подписях к фотографиям (графическим изображениям). Так, развитие зрительного восприятия и запоминание образов слов будет способствовать обучению глобальному чтению.

Возможно использование фотографий, отражающих наиболее значимые события в определенный временной промежуток, с целью облегчения мыслительного соотношения зрительно воспринимаемого изображения с реальной деятельностью. В зависимости от целей можно использовать статические визуальные расписания, а не динамические. Такое решение будет целесообразным, если важны не столько виды деятельности, которые совершает обучающийся, сколько определенные временные промежутки, в которых он должен научиться ориентироваться. Также можно использовать визуальные подсказки «сейчас» / «потом». С их помощью обучающиеся с ТМНР учатся планировать собственную деятельность, благодаря чему снижаются проявления нежелательного поведения (тревожность, агрессия и др.).

Тем не менее, специалистам следует учитывать, что некоторые виды нежелательного поведения, могут возникать из-за того, что обучающийся с ТМНР пытается сообщить о своей потребности [4]. Например, изменения в поведении могут быть вызваны необнаруженными потребностями здоровья, такими как чесание лица из-за зубной боли. В связи с этим целесообразно проводить диагностику с целью определения индивидуального повторяющегося нежелательного поведения и разработки специальных методов его коррекции.

К организационным условиям инклюзивного образования обучающихся с ТМНР можно отнести средовые и управленческие условия.

Например, некоторые обучающиеся с ТМНР полностью мобильны, либо могут пользоваться инвалидным креслом. Другие испытывают трудности в передвижении и не могут самостоятельно контролировать или изменять свою позу. Они нуждаются в специализированном оборудовании для обеспечения подвижности, поддержки их осанки, восстановления мышечного тонуса и пр. Крайне важно, чтобы инклюзивная среда позволяла обучающимся с ТМНР получить поддержку, направленную на удовлетворение физических потребностей.

Организационно-управленческие условия реализуются в согласованности действий междисциплинарной команды специалистов и наличии документации, закрепляющей эти условия. На основе совместной деятельности специалистов вырабатываются стратегии по формированию инклюзивной культуры в образовательной организации, развития инклюзивной компетентности, разрабатывается система оценивания модели инклюзивного образования. От эффективности условий данной ресурсной группы зависит поступление других ресурсов.

Создание перечисленных специальных условий обеспечит существование инклюзивной образовательной среды для обучающихся с ТМНР, построенной с учетом их образовательных потребностей, что обеспечит достижение максимально возможного для них уровня освоения образовательной программы, расширение опыта социального общения, в том числе со сверстниками, не имеющими ограничений здоровья.

Список литературы:

1. Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Мещеряков, А.И. Слепоглухонемые дети: развитие психики в процессе формирования поведения / А.И. Мещеряков. – М.: Просвещение, 1974. – 328 с.

3. Соколянский, И.А. Обучение слепоглухонемых детей / И.А. Соколянский // Дефектология. – 1989. - №2. – С. 75-84.

4. Lacey P., Ouvry C. (Eds.). People with Profound and Multiple Learning Disabilities: A Collaborative Approach to Meeting. L.-N.Y.: Routledge Taylor & Francis Group. – 2012. – 251 p.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Гревцева И.П.,

студентка 3-го курса профиля «Логопедия» ОмГПУ
г. Омск

E-mail: grevtseva_irina99@mail.ru

Новикова В.Н.,

студентка 3-го курса профиля «Логопедия» ОмГПУ
г. Омск

E-mail: nov.Valentina99@mail.ru

Тараканова Т.А.,

студентка 3-го курса профиля «Логопедия» ОмГПУ
г. Омск

E-mail: tt98.98@mail.ru

Телешевская А.А.,

студентка 3-го курса профиля «Логопедия» ОмГПУ
г. Омск

E-mail: stasya.2014-1999@mail.ru

Аннотация. В статье представлено исследование, проведенное среди студентов ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» разных факультетов. Выявлен уровень осведомленности у будущих педагогов об инклюзивном образовании, сформированность ценностного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: исследование, студенты, инклюзивное образование, осведомленность, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Grevtseva I.P.,

student of the third year, profile «Speech therapy» Omgpu
Omsk

E-mail: grevtseva_irina99@mail.ru

Novikova V.N.,

student of the third year, profile «Speech therapy» Omgpu
Omsk

E-mail: nov.Valentina99@mail.ru

Tarakanova T.A.,

student of the third year, profile «Speech therapy» Omgpu
Omsk

E-mail: tt98.98@mail.ru

Teleshevskaya A.A.,

student of the third year, profile «Speech therapy» Omgpu
Omsk

E-mail: stasya.2014-1999@mail.ru

Annotation. The article presents a study conducted among students of OmGPU of different faculties. The level of awareness among future teachers about inclusive education, the formation of a value-based attitude towards people with disabilities is revealed.

Key words: study, students, inclusive education, awareness, learning with disabilities.

В настоящее время организация инклюзивного образования имеет важное значение в обучении детей, имеющих особые образовательные потребности. С учетом федеральных требований такие дети имеют равное право на образование, социализацию, становление себя как личности [4]. В исследованиях многих ученых отмечается, что преодоление образовательных барьеров приводит к объединению общества и разрушает стереотипы, связанные с особенностями того или иного ребенка.

Вопросами инклюзивного образования занимались многие исследователи: С.В. Алехина, И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк, М.А. Функова, Т.Ю. Четверикова и др. [1; 2; 3; 5]. По мнению ученых И.Н. Симаевой и В.В. Хитрюк, инклюзивное образовательное пространство трактуется как интегративная единица социального пространства, представленная системой структурных компонентов и блоков, определяющих специфику ее содержания, в которой реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации и саморазвития каждого человека [2, 32].

Важным элементом инклюзивного образования становится уровень подготовки специалистов, что и составляет актуальность нашего исследования. В работах Т.Ю. Четвериковой отмечается, что готовность педагога к инклюзивной практике является одним из важных вопросов и требует разработки специальных программ повышения квалификации [5]. Эта готовность должна включать профессиональные и психологические показатели, которыми в настоящее время обладают не все педагоги.

Исходя из перечисленных позиций, мы провели социальный опрос среди будущих педагогов, изучили их отношение к данному вопросу. Целью исследования стало выявление уровня готовности студентов к работе в условиях инклюзивного образования.

Задачи исследования:

- Подобрать и разработать диагностический инструментарий для выявления уровня готовности студентов к работе в условиях инклюзивного образования.
- Обработать полученные данные.
- Проанализировать готовность студентов к работе в условиях инклюзии и сделать соответствующие выводы.

Основными этапами реализации явились: составление анкеты, сбор первичной информации и обработка результатов, формулировка выводов, разработка рекомендаций (буклет).

В период с 04 по 11 апреля 2020 года было проведено анкетирование «Проблемы инклюзивного образования» среди студентов Омского государственного педагогического университета посредством сети Интернет. Для обработки информации все вопросы были систематизированы таким образом, что раскрывали следующие позиции: общая информация о респонденте, информированность об инклюзивном образовании, осведомленность и отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), знание условий и преимуществ/недостатков совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, готовность к работе в условиях инклюзии.

В анкетировании приняли участие 98 респондентов (100%). Гендерный состав студентов был следующий: 86 человек (87,8%) женского пола, 12 человек (12,2%) – мужского.

Возрастной состав студентов, принявших участие в анкетировании:

- 16-20 лет – 60,2%;
- 21-25 лет – 33,7%;
- 31-36 лет – 2%;
- 26-30 лет – 2%;
- свыше 37 – 2%.

Представленные данные указывают на то, что наибольшая заинтересованность проявляется в раннем возрасте. В опросе приняли участие студенты следующих факультетов:

- Факультет НДИСО – 35,7%;
- Факультета истории, философии и права 14,3%;
- Факультета математики, информатики и физики 13,3%;
- Факультета естественнонаучного образования 12,2%;
- Факультета психологии и педагогики – 9,2%;
- Факультета экономики, менеджмента сервиса и туризма – 5,1%;
- Факультета иностранных языков – 5,1%;
- Факультета искусств – 3,1%;
- Филологический факультет – 2%.

Проанализировав общую информацию о респондентах, было отмечено, что в основном интерес к проблемам инклюзивного образования проявляют студенты, которые изучают в рамках своей подготовки основы дефектологии и методики работы с детьми с ОВЗ.

Достаточный уровень осведомленности об инклюзии продемонстрировали 53 респондента (54,1%), что составило половину опрошенных. Остальные участники либо частично знакомы с данным понятием (36,7%), либо впервые слышат об этом (9,2%). Данный факт свидетельствует о необходимости распространения информации о таком явлении в педагогической практике, как инклюзия. Кроме того, будущими педагогами отмечено, что следует развивать систему инклюзивного образования в России. Это зафиксировали 82 человека (87,2%). В целом положительное отношение к совместному обучению детей с нарушенным и нормативным развитием продемонстрировали 75 респондентов (79,8%). Однако, были и отрицательные ответы: 7 человек (7,4%) негативно высказались; остальные выразили мнение, что инклюзивное образование возможно при соблюдении определенных условий (12,8%). Такие ответы позволяют констатировать наличие определенных знаний у студентов, связанных с организацией инклюзивной практики, и понимание сущности проблемы.

При изучении отношения к лицам с ОВЗ отмечено следующее: 63 человека (67%) выразили нейтральное отношение к детям с ОВЗ, 16 человек (17%) испытывают жалость к таким людям, 5 человек (5,3%) ответили, что не замечают их. Данные показатели свидетельствуют о специфичности взглядов на обучающихся с теми или иными проблемами в развитии. При понимании необходимости организации инклюзивного образования респонденты демонстрируют либо равнодушное отношение, либо игнорируют таких детей. Наиболее уместно в будущей профессиональной деятельности, по нашему мнению, говорить о желании и готовности проявлять сочувствие и действенную поддержку.

Ответы на вопросы, связанные со знанием условий и преимуществ/недостатков совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, показали следующие результаты. На вопрос «Как вы думаете, с какими проблемами чаще всего приходится сталкиваться родителям, воспитывающим детей с ОВЗ?» большинство респондентов ответили так: проблемы с предоставлением образовательных услуг (70,4%); материальные трудности, нехватка специальных средств (63,3%), негативный взгляд родителей, воспитывающих здоровых детей, на совместное обучение с обучающимися с ОВЗ (60,6%). К проблемам обучения и воспитания учеников с ОВЗ опрошиваемые отнесли агрессивное отношение социума (57,1%); профессиональное самоопределение и трудоустройство выпускников с особенностями развития (38,8%); неполноценность семьи, уход одного из родителей (48%). Анализ данных ответов свидетельствует о частичном понимании специфики воспитания обучающихся с ОВЗ, специальных условиях, необходимых для организации инклюзивного образования. Про

ценностное отношение педагогов и всех участников образовательного процесса никто из респондентов не написал.

Большинство респондентов считают, что ребенок с ОВЗ может быть успешным в условиях инклюзии (97,9%). Основными условиями эффективной инклюзивной практики отмечены следующие: специальная подготовка педагогов к работе с обучающимися с ОВЗ (85,1%), разработка адаптированных образовательных программ и документов индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей с различными проблемами в развитии (74,5%), дополнительное финансирование образовательных учреждений общего типа (72,3%).

К главным преимуществам совместного обучения детей с нормативным и нарушенным развитием были отнесены:

- расширение у обучающихся с ОВЗ социальных представлений о жизни (34%);
- проявление сочувствия и поддержки со стороны нормативно развивающихся сверстников (26,6%);
- формирование терпимого отношения к различиям у людей (19,1%).

Проанализировав полученные ответы, можно зафиксировать, что инклюзивное образование для обучающихся с ОВЗ респондентами рассматривается как возможность включения ребенка в социальную среду и формирование независимой, полноценной личности, активно взаимодействующей со сверстниками и принимающей участие в жизни детского коллектива.

К негативным сторонам инклюзивного образования были отнесены следующие ответы: возникновение конфликтов между детьми (47,9%), снижение успеваемости и темпа развития всех обучающихся (28,7%). Остальные участники анкетирования не выделили отрицательных моментов, что говорит о недостаточной информированности про имеющийся негативный опыт организации инклюзивной практики.

Готовность к работе в условиях инклюзии продемонстрировали 16 будущих педагогов (17%), которые отметили и достаточную профессиональную подготовку, и психологическую готовность к организации инклюзивного процесса. Из всех опрошиваемых 38 человек (40,4%) зафиксировали психологическую готовность к работе с детьми с ОВЗ, но несмотря на это, отметили, что не обладают соответствующими профессиональными знаниями и умениями. На психологическую и профессиональную неготовность указали 25 студентов (19,6%), что свидетельствует о необходимости проведения дополнительного обучения и подготовки к данной работе со стороны высших учебных заведений. Затруднения при ответе на данный вопрос продемонстрировали 15 человек (16%). Это характерно при отсутствии четких представлений относительно организации инклюзивного образования.

На основании проведенного анализа количественных результатов анкетирования можно сделать следующие выводы. Значительное число опрошенных студентов осознают важность инклюзивного образования как для детей с ОВЗ, так и для нормативно развивающихся сверстников. Половина считает это направление приоритетным для развития образовательной системы в России и рассматривает инклюзивную практику как позитивное явление. Подавляющая часть респондентов готовы обучать детей с ОВЗ в общеобразовательной школе, однако высказывают мнение о дополнительной профессиональной подготовке к работе в условиях инклюзии. Все это доказывает необходимость ознакомления будущих педагогов с теоретическими основами инклюзивного образования, способами взаимодействия с участниками этого процесса, специальными условиями и технологиями его организации.

Список литературы:

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Алехина. – Красноярск, 2013. – С. 71-95.

2. Симаева, И.Н. Инклюзивное образовательное пространство / И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. - №5. – С. 31-35.
3. Функова, М.А. Инклюзивное образование как современная модель образования подростков с ограниченными возможностями здоровья / М.А. Функова // Научный альманах. – 2006. - №11-3 (25). – С. 165-167.
4. Федеральный закон Российской Федерации от 21.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: [электронный ресурс]. Статьи закона об образовании РФ. Общие положения Федерального закона об образовании 2019. – Режим доступа. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения 01.06.2020).
5. Четверикова, Т.Ю. Удовлетворение особых образовательных потребностей детей с нарушениями развития в условиях инклюзии: положительная и отрицательная педагогическая тактика / Т.Ю. Четверикова // Инклюзивное образование: теория и практика: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика». – 2019. – С. 230-235.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРАХ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Клабукова Ю.В.,

студентка 3 курса направления подготовки бакалавриат
«психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
г. Ижевск

E-mail: yu.clabukowa2012@yandex.ru

Сунцова А.С.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
г. Ижевск

E-mail: st.ped@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются представления младших школьников о социально-психологических барьерах, которые негативно влияют на качество жизни людей с инвалидностью. Наиболее значимыми барьерами по мнению детей, являются физические ограничения, вызванные заболеваниями людей, а также эмоциональные и коммуникативные барьеры, обусловленные отношением общества. В зависимости от имеющегося опыта общения с людьми с инвалидностью у детей выделены различия в представлениях. Полученные данные могут быть использованы при работе с детьми по формированию позитивного отношения к людям с инвалидностью, в том числе к сверстникам с особенностями в развитии.

Ключевые слова: люди с инвалидностью, социально-психологические барьеры, качество жизни, благополучие, субъективное восприятие.

PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S REPRESENTATIONS ABOUT SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL BARRIERS OF DISABLED PEOPLE

Klabukova J.V.,

Student of Pedagogy and Educational Psychology Chair
Federal State Budget Institution of Higher Education
«Udmurt State University»
Izhevsk

E-mail: yu.clabukowa2012@yandex.ru

Suntsova A.S.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Pedagogy and Educational Psychology Chair
Federal State Budget Institution of Higher Education
«Udmurt State University»
Izhevsk

E-mail: st.ped@mail.ru

Annotation. Primary school children's representations about social and psychological barriers of disabled people, which negatively influencing the quality of their lives, are considered in the article. Physical limitations caused by human diseases, as well as emotional and

communication barriers caused by societal attitudes are stated to be the most significant barriers, according to children. The most important difference between children's representations is the place in the hierarchy where psychological barriers are located. These data can be used in work with children, which is aimed at forming a positive attitude towards people with disabilities, including their peers with disabilities.

Key words: disabled people, social and psychological barriers, quality of life, well-being, subjective perception.

К одним из основополагающих показателей развитого общества относится способность оказывать поддержку людям, имеющим особые потребности. Каждый член общества, согласно законодательству, имеет равные возможности, право на достойную жизнь и личностную самореализацию. Однако люди с инвалидностью встречают определенные барьеры, которые обуславливают снижение качества их жизни. Стоит отметить, что «качество жизни связано с отсутствием или наличием у человека инвалидности, но не обусловлено этим» [10, 72]. Самореализация в обществе, ощущение счастья и благополучия может быть достигнуто каждым человеком, проявляющим субъектное отношение к жизни, и будучи принятым социальным окружением.

Люди с инвалидностью являются частью любого общества. Опыт их жизни – это проявление того, насколько многолик человек. Во многих случаях понимание факта ограниченных возможностей здоровья позволяет человеку социально преодолевать имеющиеся препятствия и добиваться значительных успехов в жизни. В других случаях – приводит человека к убеждению о возможности потерпеть неудачу в различных сферах жизни. Зарождается конфликт между потребностью быть «как все» и осознанием «барьеров», которые являются следствием заболевания или травмы. Таким образом, уникальность людей с инвалидностью может приобретать либо конструктивный смысл (активизация личности по преодолению барьеров), либо негативное значение, что предопределяет процесс психологического отчуждения от общества.

В исследовании Ж.А. Максименко обозначает фактор «взаимной дистанцированности» в обществе как социально-психологический феномен разделения на «мы и они», на «своих» (понятных, предсказуемых, то есть безопасных) и «чужих» (иных, непонятных, потому опасных)» [10]. Именно отношение к людям с нетипичным развитием как к «чужим» является сильным механизмом как психологического самоотчуждения людей с инвалидностью, так и их непринятия со стороны социума.

Становление в обществе процессов социальной инклюзии дает возможность быть принятым любому человеку независимо от болезни, состояния здоровья или особенностей развития. Процесс изменения социальных стереотипов и установок – достаточно длителен, нуждается в целенаправленной работе всего общества, включая активную позицию самих людей с инвалидностью и их семей. При этом важнейшую роль здесь играет сфера образования, включая досуговую, социальную деятельность детей и подростков, в которой необходимо создавать условия для совместного общения участников с самыми разнообразными особенностями и возможностями. Это должно способствовать адекватному пониманию особенностей и потенциала людей с инвалидностью, постепенному изменению социальных установок в обществе, признанию значимости и ценностей различий.

Отношение человека к другим членам сообщества закладывается в детстве в процессе социализации. Важнейшую роль играет опыт построения социальных взаимоотношений ребенка, и то, каким образом значимые взрослые относятся к различным проявлениям окружающей действительности. Если в окружении ребенка есть человек с инвалидностью, то отношение к нему складывается из характера того опыта, который он приобретает во взаимодействии с ним. Если в опыте ребенка отсутствует непосредственное взаимодействие с человеком с инвалидностью, то отношение к нему либо четко не определено, либо определяется исходя из сложившихся социальных

стереотипов. Нам стало интересно, что думают о людях с инвалидностью младшие школьники, как формируются их представления о них. Сложившееся мнение может характеризовать определенную готовность или неготовность к общению со сверстником, имеющим особенности здоровья.

Целью нашего исследования являлось выявление представлений младших школьников о существующих в обществе барьерах для полноценной жизни людей с инвалидностью. При этом нас интересовало, различаются ли эти представления в зависимости от имеющегося опыта взаимодействия ребенка с человеком с инвалидностью. Гипотеза исследования заключалась в том, что представления младших школьников о социально-психологических барьерах для людей с инвалидностью характеризуются слабой осведомленностью в этом вопросе, с преимущественным выделением физических и эмоциональных барьеров. При этом характер ответов может различаться в зависимости от имеющегося опыта взаимоотношений ребенка с человеком с инвалидностью.

На основе изучения научной литературы мы выделили несколько социально-психологических барьеров:

- Физические ограничения, связанные с состоянием здоровья самого человека с инвалидностью. Это обусловлено физическими, сенсорными или интеллектуально-психическими недостатками, которые препятствуют самостоятельному передвижению и/или ориентации в пространстве [6].

- Пространственно-средовой барьер. Это организация жилой среды (оборудование и приспособления, предназначенные для бытовых процессов, самообслуживания), а также транспорта, которые не являются еще «дружественными» к человеку с особыми потребностями и не обеспечивают должным образом свободу его передвижения [1; 2].

- Трудовая сегрегация людей с инвалидностью. Имеется в виду не достаточный доступ к рабочим местам. Такое положение вызвано не только ограниченностью индивидуальных физических или интеллектуальных ресурсов, но и неразвитым характером рынка труда для людей с особыми потребностями. Однако важно отметить, что «барьер между человеком с инвалидностью и эффективным трудом может быть вызван и отсутствием мотивации с его стороны. То есть данная ситуация обусловлена как недостатком или даже отсутствием мест на рынке труда, так и преобладающим стремлением получить определенные льготы и пособия вместо труда» [8].

- Малообеспеченность, которая выступает как следствие социально-трудовых ограничений. Человеку с инвалидностью приходится обеспечивать себя на довольно невысокую заработную плату или на пособие, которых недостаточно для реализации достойного уровня жизни [6].

- Информационный барьер. Недостаточная включенность в информационные ресурсы общества [8]. Это может быть вызвано отсутствием активности со стороны самих людей с ограничениями, а также уверенности в том, что информационные ресурсы могут быть им полезны.

- Эмоциональный барьер может быть обусловлен негативными эмоциональными реакциями окружающих по отношению к людям с инвалидностью, например, любопытство, насмешка, неловкость, чувство вины, гиперопека, страх.

- Коммуникативный барьер обусловлен отсутствием опыта общения между «обычными» людьми и людьми с инвалидностью. Сюда относятся не достаточный опыт коммуникативного взаимодействия самих людей с инвалидностью [8], а также отсутствие у «обычных» людей опыта поддержки людей, имеющих ограничения по здоровью.

На основе обозначенных социально-психологических барьеров нами была разработана анкета для опроса младших школьников, выявляющая их представления о жизненной ситуации людей с инвалидностью. Анкета состоит из двух частей. Первая часть направлена на сбор общей информации: наличие знаний о том, кто такой человек с инвалидностью, какие существуют виды инвалидности, представление о причинах инвалидности, наличие знакомых людей с инвалидностью. Вторая часть анкеты позволила

получить информацию о представлениях детей о социальных и психологических барьерах, препятствующих успешной социальной адаптации людей с инвалидностью, и определить, различаются ли представления детей в зависимости от имеющегося опыта общения с особыми людьми.

В исследовании приняли участие 123 младших школьника, учащиеся 4-х классов общеобразовательных школ. Среди опрошенных 66 человек (53,6%) имели опыт общения с людьми с инвалидностью (в основном, родственниками, соседями, близкими знакомыми родителей). Примечательно, что наличие опыта общения со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья, отметили только 10% опрошенных детей.

Ответы распределились следующим образом: большая часть респондентов на первое место среди барьеров для полноценной жизни людей с инвалидностью поставили физические ограничения самого человека, его заболевание, а также материальную малообеспеченность. Наличие эмоционального барьера в качестве ведущего признают 17,9 % опрошенных, наличие коммуникативных барьеров отметили 13% респондентов. Меньшее количество участников опроса самыми главными барьерами считают пространственно-средовой барьер и информационный барьер, их отметили в качестве главных 8,1% и 6,5% респондентов соответственно.

Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Данные ответов респондентов о наиболее значимых социально-психологических барьерах, препятствующих благополучию людей с инвалидностью

Социально-психологический барьер	Процент выбора
Физическое ограничение	22,8%
Малообеспеченность	18,7%
Эмоциональный барьер	17,9%
Коммуникативный барьер	13%
Трудовая сегрегация	13%
Пространственно-средовой барьер	8,1%
Информационный барьер	6,5%

На основании результатов опроса можно утверждать, что для респондентов все семь факторов имеют значение как барьеры, снижающие качество жизни людей с инвалидностью. Стоит отметить, что представления детей согласуются с мнением и установками большинства людей в нашем обществе. А именно, наиболее значимым барьером считается наличие физического (или психического) нарушения самого человека с инвалидностью, а не факторы доступности социальных ресурсов, которые общество может организовать для качественной жизни данной группы людей с учетом их особенностей. Опрошенные дети достаточно чувствительно отнеслись к эмоциональным и коммуникативным барьерам, характеризующим психологическое неприятие людей с физическими ограничениями. Такое отношение действительно присутствует как социальный стереотип. В некоторой степени это вызвано «низкой инклюзивной культурой, а также недостаточной информированностью об особенностях людей с инвалидностью, в том числе об особенностях социальной коммуникации с ними» [9]. Относительно небольшое количество опрошенных в качестве главного барьера отметили социально-средовой фактор, то есть отсутствие необходимых приспособлений, оборудования для свободного передвижения и пользования. Можно предположить, что в силу возрастных особенностей и не достаточного социального опыта большинство младших школьников не придает этому достаточного значения.

Респонденты, имеющие опыт общения с людьми с инвалидностью, проявили некоторые особенности в ответах. Такой барьер как «малообеспеченность» занимает

ведущее место в их представлениях. Вероятно, данная проблема озвучивается взрослым окружением ребенка и влияет на его понимание инвалидности. На второе место по значимости барьеров эти школьники поставили физические ограничения, на третье – пространственно-средовой фактор. Эмоциональный и коммуникативный барьеры не выступили в качестве главных для большинства опрошенных этой группы. Это достаточно интересный факт, который свидетельствует о том, что опыт общения с людьми с инвалидностью может изменять стереотипное представление об их социальных проблемах. В ответах дети прежде всего проявили свое отношение и можно утверждать, что взаимодействие с людьми с инвалидностью позволило им не акцентировать на проблеме эмоционального отчуждения и коммуникации, а заметить прежде всего трудности, связанные с физическим состоянием здоровья и не обустроенностью социальной среды.

В целом, опрос показал, что младшие школьники имеют достаточно высокий уровень информированности о трудностях людей с инвалидностью, эта проблема им интересна. По всем вопросам дети четко проявляли свою позицию, неопределенных ответов («не знаю») оказалось менее 1%. Проведенная работа показала, что в представлениях детей, что характерно для большинства людей в обществе, преобладает так называемая «медицинская» модель инвалидности, в рамках которой проблемы инвалидов, в том числе и социального характера, обусловлены наличием заболевания, которое мешает им вести полноценную жизнедеятельность. Физическая ограниченность, которая может обуславливать нетипичность поведения, общения, обучения сказывается и на эмоциональном отношении к ним со стороны окружающих. А это выступает значимым психологическим фактором, снижающим качество жизни людей с инвалидностью. Об этом младшие школьники также имеют достаточно четкое представление. Однако, понимание того, что в обществе нужно создавать необходимые и адекватные условия, чтобы человек с инвалидностью мог участвовать вместе со всеми в социальной жизни и не чувствовать себя ущемленным, в ответах детей проявилось меньше, в основном у тех, кто имел опыт общения. Это означает, что есть необходимость целенаправленной работы по формированию у школьников современных представлений о проблемах людей с инвалидностью. Важно настроить школьников на преодоление ущемляющего отношения и помочь адекватно понимать не только существующие барьеры, но и возможности людей с инвалидностью вести полноценный образ жизни, а также знать факторы, способствующие этому.

С учетом полученных данных нами будет разработана программа формирования у младших школьников позитивного отношения к людям с инвалидностью, в том числе к сверстникам с особенностями в развитии. В основу программы будут положены принципы инклюзивной культуры. В качестве ведущих методов реализации программы будут использованы просмотр и обсуждение видеороликов, демонстрирующих социальные достижения людей с инвалидностью, а также трудности, которые достойно преодолевают люди, стремясь к реализации себя в обществе. Мы также предполагаем совместно с детьми разработать социально значимый проект по взаимодействию с детьми с инвалидностью. Это поможет ребятам получить конструктивный опыт общения и будет способствовать преодолению социально негативных стереотипов в отношении ограниченных возможностей сверстников с инвалидностью в самореализации. Для ребят с инвалидностью, включенных в проект, такой опыт также будет полезен как пространство общения и формирования социальных навыков. Возможно, дети с инвалидностью смогут преодолеть свои стереотипы относительно собственных ограничений и относительно эмоционально негативного отношения к ним со стороны общества.

Список литературы:

1. Аверина, Е.А. Интеграция инвалидов в общество: теоретическое осмысление проблемы / Е.А. Аверина // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – №1. – С. 5-11.
2. Акимова, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: Психологические основы: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л.И. Акимова. – М., 2003.
3. Аксенова, Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании / Л.И. Аксенова. – М., 2001.
4. Алексеенок, А.А. Инвалиды в структуре российского общества / А.А. Алексеенок, А.Ю. Домбровская // Фундаментальные исследования. – 2013. – №1-3. – С. 656–659.
5. Голиков, Н.А. Комплексная реабилитация учащихся в условиях образовательного учреждения / Н.А. Голиков // Медицинская, психолого-педагогическая и социальная реабилитация школьников. – Тюмень, 2002.
6. Думбаев, А.Е. Инвалид, общество и право / А.Е. Думбаев, Т.В. Попова. – Алматы: ТОО «Верена», 2006.
7. Загвязинский, В.И. Теория обучения и воспитания: учеб. для бакалавров вузов по гуманитар. направлениям и спец. / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – М.: Юрайт, 2014.
8. Кабакович, Г.А. Влияние социальных и правовых барьеров на роль и место инвалидов в обществе / Г.А. Кабакович, К.В. Полежаева // Вестник Башкирского университета. – 2015. – Т. 20. – №2. – С. 635–644.
9. Максименко, Ж.А. Возможности применения технологий виртуальной реальности для социальной интеграции граждан с инвалидностью: междисциплинарный подход / Ж.А. Максименко, Р.М. Айсина // Образование личности: стандарты и ценности: сборник научно-методических материалов. – М., 2015. – С. 206-210.
10. Максименко, Ж.А. Представления людей с ОВЗ и инвалидностью о социально-психологических барьерах, снижающих качество их жизни / Ж.А. Максименко // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. – 2016. – №4. – С. 71-79.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАЛЬЧИКОВЫХ ИГР В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Максимова Г.В.,

студентка 5 курса педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Шейнова Т.Г.,

кандидат филологических наук, доцент кафедры теории
и методики начального и дошкольного образования

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

E-mail: sheinova@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыты основные аспекты использования пальчиковых игр в развитии речи детей с особыми образовательными потребностями. Выявлена и охарактеризована градация, позволяющая выделить подгруппы по возрасту, сюжетному делению, способам применения. Представлены принципы формирования и развития мелкой моторики, используемые с детьми с ограниченными возможностями и инвалидностью в условиях инклюзивного класса начальной школы.

Ключевые слова: пальчиковые игры, инклюзивное образование, младший школьный возраст, особые образовательные потребности.

USE OF FINGER GAMES IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Maksimova G.V.,

5-year student of the Faculty of Education
GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orehovo-Zuevo

E-mail: timohina.tv@mail.ru

Sheinova T.G.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department of Theory and Methods of Primary and Preschool Education

GOU VO MO «State University for the Humanities and Technology»

Orehovo-Zuevo

E-mail: sheinova@yandex.ru

Annotation. The article reveals the main aspects of the use of finger games in the development of speech of children with special educational needs. The gradation is revealed and characterized, which allows to distinguish subgroups by age, plot division, methods of application. The principles of the formation and development of fine motor skills used with children with disabilities and disabilities in an inclusive primary school are presented.

Key words: finger games, inclusive education, primary school age, special educational needs.

Актуальность использования пальчиковых игр с детьми различных возрастов и нозологий в условиях инклюзии не вызывает сомнений. Данная тема разрабатывается многими современными учеными в рамках своих научных исследований.

Исследование научной литературы показало, что чем чаще ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обращается к мелким движениям пальцев рук, чем больше проявляет собственную инициативность, тем легче осваивает навыки чтения и письма при подготовке к школьному обучению и в начальных классах [2].

Ребенок с нормальным развитием увлекается тренировкой пальцев рук, развивая при этом речевые центры в коре головного мозга. Значительно изменяется ситуация, когда у ребенка наблюдаются ОВЗ. В этом случае в любом возрасте полезно, просто необходимо тренировать мелкую моторику пальцев рук [1]. Опыт работы в инклюзивном классе начальной школы позволил выявить и подразделить на подгруппы пальчиковые игры, в которые наиболее активно играют школьники с ОВЗ и инвалидностью.

Использование пальчиковых игр целесообразно с учетом усложнений в соответствии с возрастом ребенка. Первоначально, в раннем возрасте чаще всего используются игры с речевым сопровождением в виде пестушек, потешек, простых песенок. В младшем дошкольном возрасте с пальчиковые игры добавляются элементы сюжетной деятельности, разнообразные игрушки и пособия.

Далее детская рука развивается посредством лепки и аппликации, различных видов продуктивной деятельности. До 5-и лет дошкольники с удовольствием включаются в сюжетные игры с пальчиками, учат стихотворные тексты, сопровождающие эти игры.

В 7 лет целесообразно усложнить пальчиковые игры, предоставив возможность для детского творчества, включить в свободную деятельность детей народные игры, отличающиеся своей сложностью.

В младшем школьном возрасте добавляются пальчиковые игры, связанные с письмом и каллиграфией, усложняются ранее изученные движения. В данный период также можно добавить творчество в детскую деятельность. Научив на данном этапе детей работе с оригами, можно предложить придумать собственных персонажей.

Применение данной градации с детьми с ОВЗ и инвалидностью не ограничивается возрастом. Основное внимание обращается на подготовленность ребенка и динамика развития мелкой моторики. В соответствии с принципами коррекционной педагогики ребенок сравнивается с собственным уровнем развития на предыдущем этапе. Данное разделение по возрасту не является жестко фиксированным для детей с ОВЗ и инвалидностью. Специфика взаимодействия с данной категорией детей предполагает постепенное введение пальчиковых игр в зависимости от состояния моторики ребенка.

Важным условием первоначального изучения игр с пальчиками в младшей школе является диагностика детей с дальнейшим выявлением у них уровней овладения мелкой моторикой. В соответствии с выявленным уровнем (продвинутой, высокой, средней, низкой, начальной) дети могут быть поделены на подгруппы, первоначально познавая особенности нового вида деятельности.

При работе в подгруппах положительный опыт имеет взаимодействие детей из подгруппы с «продвинутой» уровнем с более слабыми. Такая совместная работа сближает детей с особыми образовательными потребностями с остальными детьми класса.

Принципами формирования и развития мелкой моторики пальцев рук могут служить общепедагогические, но с учетом специфики развития детей с ОВЗ и инвалидностью.

Принцип доступности. Задания, которые даются в инклюзивном классе начальной школы должны быть доступны для всех детей. Если ребенку с ОВЗ трудно, то заранее обговаривается уровень, на котором это упражнение должен будет выполнять он.

Принцип систематичности и последовательности. Задания для всего инклюзивного класса должны подбираться с учетом необходимых усложнений. Первоначально дети

изучают игру на простом уровне, затем учитель постепенно предлагает им усложнить ее или сам придумывает новые движения, более сложные атрибуты и пр.

Принцип наглядности. В работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, основным элементом является наличие наглядности. Учитель начальных классов может показать игры сам, может предложить это сделать своему помощнику, показать видео. В любом случае степень воспроизведения материала при условии привлечения наглядности значительно эффективнее.

Таким образом, в ходе проведенного исследования нам удалось выявить и охарактеризовать основные аспекты использования пальчиковых игр в развитии речи детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ и инвалидностью) в условиях инклюзивного класса начальной школы. Это деление на подгруппы, возрастная градация, основополагающие принципы формирования и развития мелкой моторики.

Список литературы:

1. Ткаченко, Т.А. Большая книга заданий и упражнений на развитие мелкой моторики / Т.А. Ткаченко. – М.: Эксмо, 2015. – 120 с.
2. Шейнова, Т.Г. Поддержка детской инициативы в дошкольном и младшем школьном возрасте / Т.Г. Шейнова, К.Ю. Солдатенко // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2020.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ АФФЕКТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Никонова А.В.,

воспитатель

ГБУЗ НПЦ ПЗДП им Г.Е. Сухаревой ДЗМ

г. Москва

E-mail: nikoangelina@yandex.ru

Данилова А.М.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики
и специальной психологии

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

г. Москва

E-mail: am.danilova@mpgu.su

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопросов развития аффективной регуляции у детей с расстройствами аутистического спектра. Нарушения аффективной регуляции являются одним из ведущих проявлений у данной категории детей с ограниченными возможностями здоровья. В работе рассматривается влияние особенностей аффективной сферы на образовательный процесс в условиях инклюзивной практики.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, аффективная сфера, аффективная регуляция, инклюзивное образование.

ON THE DEVELOPMENT OF AFFECTIVE REGULATION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Nikonova A.V.,

educator

Moscow State Budgetary Health Care Institution «Scientific and Practical Center for
Mental Health of Children and Adolescents named after G.E. Sukhareva
of Moscow Health Department»

Moscow

E-mail: nikoangelina@yandex.ru

Danilova A.M.,

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of the Department
of Oligophrenopedagogics and special psychology

Federal State Budget Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University»

Moscow

E-mail: am.danilova@mpgu.su

Annotation. The article deals with the development of affective regulation in children with autism spectrum disorders. Affective regulation disorders are one of the leading manifestations in this category of children with disabilities. The paper considers the influence of affective sphere features on the educational process in an inclusive practice.

Key words: autism, autism spectrum disorders, affective sphere, affective regulation, inclusive education.

Проблема успешной организации обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) продолжает оставаться актуальной, ее решение затрудняется тем, что РАС, являясь первазивными нарушениями развития, проявляются в

разных формах. К основным проявлениям аутизма относят трудности социального взаимодействия, особенности коммуникативной сферы детей с РАС, наличие у них стереотипий, нарушения аффективной регуляции.

Аффективная регуляция играет большую роль в социализации и социальной адаптации детей с РАС. При тяжелых расстройствах аффективной сферы наблюдаются стойкие проявления социальной дезадаптации, усугубляющиеся в условиях инклюзивного образования. В связи с этим представляется важным определить особенности развития аффективной регуляции детей с РАС, способные влиять на освоение данной категорией обучающихся адаптированной основной образовательной программы при их инклюзивном обучении.

Аффективная сфера, принимающая непосредственное участие в разрешении разных по сложности адаптивных задач, регулирует также стабильность поведения субъекта и необходимый уровень его активности. Именно поэтому аффективную сферу психологи рассматривают как один из главных компонентов психики [1]. О.С. Никольская отмечает, что аффективная сфера может рассматриваться как одна ведущих систем организации сознания и поведения; исследователь отмечает, что аффективная сфера влияет на регуляцию как примитивных влечений, так и сложных форм эмоциональной жизни, причем и первые, и вторые являются необходимыми условиями для успешной адаптации индивидуума.

Теория аффективной регуляции, предложенная К.С. Лебединской и О.С. Никольской, раскрывает уровневое строение системы эмоциональной регуляции у детей с нормальным и нарушенным развитием. Авторами описываются разные по степени выраженности нарушения аффективной регуляции: от незначительных дисфункций в развитии эмоциональной сферы до тяжелых нарушений аффекта, наблюдаемых при расстройствах аутистического спектра [2].

При нормальном развитии аффективная регуляция выступает в качестве определенной системы смыслов, эта система направлена на организацию, контроль и управление взаимоотношений субъекта с самим собой, а также с окружающими. У детей же с расстройствами аутистического спектра аффективная регуляция, перестраиваясь, выполняет роль защитной системы, часто «работая» своеобразно. О подобном механизме писал в своих работах Л.С. Выготский, который отмечал, что аффект может стать необходимым стимулом для ребенка с врожденной патологией развития в поиске новых, обходных путей, с помощью которых будет происходить компенсация нарушенного развития.

В.В. Лебединский и М.К. Бардышевская в своих исследованиях применили уровневый подход к проблеме диагностики нарушений эмоционального развития у детей. Диагностическая программа, разработанная ими, направлена на выявление нарушений аффективной регуляции. Программа адресована детям раннего и дошкольного возраста. Одним из важных нововведений в обследовании детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы стало изучение такого важного диагностического параметра, как асинхронность в появлении новообразований эмоциональной сферы.

У детей с расстройствами аутистического спектра особенности развития аффективной регуляции могут начать проявляться рано. Так, Е.Р. Баенская отмечает, что уже на первом году у детей с расстройствами аутистического спектра может наблюдаться ряд проявлений, по которым можно судить о наличии нарушений в аффективной сфере. К таким проявлениям автор относит повторяющиеся движения (кручение головой, раскачивания), чувствительность к отдельным звукам, зрительным раздражителям.

Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, М.М. Либлинг отмечают, что при расстройствах аутистического спектра происходит снижение аффективного дискомфорта, ребенок фиксируется на впечатлениях, которые ему неприятны, контакты ребенка с РАС очень ограничены и избирательны, проявляется быстрое перенасыщение общением. В ходе общения ребенок с РАС неправильно выражает свое эмоциональное состояние, близкие с

трудом понимают по выражению лица настроение ребенка. В тяжелых случаях отмечаются нарушения эмоциональной привязанности.

А.Ф. Шапошниковой было отмечено, что дети с РАС часто не понимают выражения лица другого человека, что делает невозможным предугадать чужое поведение, последнее же часто мешает нормальной социальной адаптации [3].

В своих работах Джессика Райт указывает, что дети с РАС зачастую испытывают проблемы с пониманием эмоций других людей, испытывают трудности при описании собственных эмоций, чувств, переживаний. Осмысление даже простых по восприятию чувств, эмоций, переживаний вызывает у них серьезные проблемы, что, по мнению автора, может приводить к формированию повышенной тревожности и даже социофобий [4].

Отечественные исследователи также изучали проблему возникновения страхов у детей с расстройствами аутистического спектра. О.С. Никольская видит взаимосвязь возникновения ряда страхов с попытками взрослого прервать ритуальные действия, стереотипии, свойственные детям с РАС. Такое поведение взрослого может спровоцировать усиление у ребенка аутистических проявлений, тревожности, страхов, агрессии. Страхи детей с расстройствами аутистического спектра отличается сила, стойкость и трудность их преодоления в ходе психокоррекционной работы. Ту легкость, с которой у детей с расстройствами аутистического спектра возникают страхи, Е.Р. Баенская и И.Е. Гусева объясняют наличием у данной категории детей с ограниченными возможностями здоровья избирательной гиперчувствительности к раздражителям определенной модальности. Исследователи отмечают, что в этом случае полученные аффективные переживания запечатлеваются недостаточно проработанными, это и является основной причиной зарождения того или иного страха.

У детей школьного возраста в условиях инклюзивного обучения возникшие страхи, повышенная тревожность становятся зачастую серьезными барьерами для успешного обучения, для социальной адаптации. В тяжелых случаях подобные отклонения в аффективной сфере могут способствовать формированию у обучающихся с РАС неадекватных форм поведения. Снижение тревожности происходит, когда ситуация предсказуема, поэтому для детей с расстройствами аутистического спектра так важно придерживаться расписания как в домашних условиях, так и в условиях школьного обучения, особенно в ситуации инклюзивного образования, где ребенок постоянно сталкивается с самыми разными раздражителями.

Итак, нарушения аффективной сферы являются одним из основных проявлений расстройств аутистического спектра: обучающиеся с РАС испытывают серьезные проблемы с идентификацией чужих эмоций и чувств; им крайне сложно выражать правильно свое эмоциональное состояние, описать свои эмоции; они демонстрируют неумение контролировать эмоции, проявлять их в соответствии с правилами школы; многие школьники с РАС испытывают страхи, которые отличаются, с одной стороны, легкостью возникновения, с другой – стойкостью; возникновение страхов является одной из причин появления у школьников с РАС тревожности. Выстраивая коррекционно-педагогический процесс для обучающихся с РАС в ситуации инклюзивного образования, важно учитывать особенности их аффективной сферы, а также индивидуальные особенности психофизического развития каждого школьника.

Список литературы:

1. Никольская, О.С. Аффективная сфера как система организации сознания и поведения при нормальном и аномальном развитии: дис. ... д-ра п. наук / О.С. Никольская. – М., 1999. – 400 с.
2. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Альфа, 1990. – 150 с.

3. Шапошникова, А.Ф. Структурно-динамические особенности высокофункциональных аутистических расстройств у детей младшего школьного возраста: дис. ... канд. мед. наук / А.Ф. Шапошникова. – М., 2014. – 146 с.

4. Jessica Wright. Unmasking anxiety in autism / Spectrum News, on October 4, 2017. – URL: <https://www.spectrumnews.org/features/deep-dive/unmasking-anxiety-autism/> (дата обращения: 10.06.2020).

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПЛОЩАДКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сидоренко О.В.,
заместитель директора по учебной работе
Средняя школа №177
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: igo5803@yandex.ru

Аннотация. В статье акцентируется внимание на том, что инклюзивное образование в качестве нового социального и образовательного феномена становится предметом многочисленных как практических, так и теоретических исследований и требует содержательного уточнения понятия, а также определения стратегий эффективной реализации идеи инклюзивности образовательного процесса в Республике Беларусь.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная площадка, интегрированное обучение и воспитание, специальное образование, социализирующая функция.

INCLUSIVE PLATFORM AS A MEANS OF CREATING AN INCLUSIVE SPACE FOR THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN DIFFERENT TYPES OF ACTIVITIES

Sidorenko O.V.,
Deputy Director for academic Affairs,
Secondary school №177
Minsk, Republic of Belarus
E-mail: igo5803@yandex.ru

Annotation. The article focuses on the fact that inclusive education as a new social and educational phenomenon becomes the subject of numerous both practical and theoretical studies and requires substantial clarification of the concept, as well as determining strategies for effective implementation of the idea of inclusiveness of the educational process in the Republic of Belarus.

Key words: inclusive education, inclusive platform, integrated training and education, special education, socializing function

В настоящее время сохраняется повышение спроса на внедрения идей инклюзивного образования в системе образования многих стран, в том числе, в Республике Беларусь. Основным документом, раскрывающим основные вопросы образовательной инклюзии, является Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь.

Инклюзивное образование оказывается совершенно новой системой, где совместная деятельность представителей различных поколений двигаются к достижению общей цели – доступное и качественное образование для всех без исключения детей. Идея совместного обучения предоставляет педагогу неограниченные возможности для педагогического творчества и педагогического поиска. Необходимо только несколько изменить традиционные педагогические взгляды на процесс обучения как на только способ подачи знаний ученику, который находится в позиции пассивного участника

процесса обучения. Совместное обучение требует иных подходов, основа которых – активное взаимодействие всех его участников.

Профессиональная компетентность педагогов – это важное условие инклюзии. Реализация плана мероприятий рассчитана на 2016-2020, в котором предусмотрено создание адаптивной образовательной среды в учреждениях образования; формирование толерантности не только у учащихся, но и у педагогов и законных представителей; повышение ответственности законных представителей учащихся, успешная реализация которых в значительной мере обусловлена компетенциями педагогических работников.

Социализирующей функцией инклюзивного образования является передача социального опыта в доступной для каждого желающего форме. Преподаватель в инклюзивном образовании направляется на новый уровень профессионального совершенствования и роста, получение необходимых знаний, а также преумножение профессионального опыта, требуемого измененными условиями профессиональной деятельности.

Подготовка педагога к работе в условиях инклюзивного образования предполагает освоение содержательного и организационного аспектов. Содержательный аспект предполагает формирование комплекса компетенций, который отражает психологическую готовность педагога к принятию ребенка с ОПФР как полноправного субъекта образовательного процесса, взаимодействия со сверстниками. Организационный аспект рассматривает методическую подготовку педагога, позволяющую решать задачи полноценного включения ребенка в образовательный процесс посредством вариативного использования методических подходов, наполняемость которых определяется с учетом особых образовательных потребностей учащихся, запросами и пожеланиями законных представителей и «общественным запросом» школы, района, города.

Содержательный и организационный аспект в условиях инклюзивного образования является основным в подготовке педагога к работе. Содержательный аспект предполагает формирование комплекса компетенций, который отражает психологическую готовность педагога к принятию ребенка с особыми образовательными потребностями и как полноправного субъекта образовательного процесса, и во взаимодействии со сверстниками. Важную роль играет и курсовая и методическая подготовка, позволяющая решать задачи полноценного включения ребенка в образовательный процесс посредством избирательности и разнообразия методических подходов, определяемых характером и композицией его особых образовательных потребностей, а также осуществлять работу с законными представителями класса.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что качественный образовательный процесс могут обеспечить педагоги с высоким уровнем профессиональной мобильности и компетентности.

В соответствии с п. 3 ст. 23 Кодекса Республики Беларусь об образовании от 13.01.2011 учреждения образования могут иметь в своей структуре такое структурное подразделение, как ресурсный центр [2, 12]. В средней школе №177 г. Минска функционирует ресурсный центр по специальному образованию (интегрированное обучение и воспитание). Коррекционно-образовательный процесс реализуют 15 учителей-дефектологов.

Погружение в тему реализации инклюзивного образования, взаимодействие с различными специалистами, изучение и анализ разных моделей построения образовательного процесса, повышение эффективности взаимодействия с семьями, организацию шестого школьного дня - формируют у педагогов свое личное понимание и видение образовательной инклюзии, обогащают его арсенал новыми профессиональными способами и средствами.

Нормативное закрепление инклюзивного образования представлено инструктивно-методическими материалами Министерства образования Республики Беларусь, где расписаны возможности и направления ресурсного центра по специальному образованию

на обеспечение образовательной деятельности: научное, дидактическое, консультационное; на популяризацию опыта работы, формирование позитивного отношения к учащимся с ОПФР.

Согласно Концепции, актуальным становится взаимодействие учреждений специального и общего образования для организации более эффективного и качественного сопровождения и обучения, учащихся с ОПФР.

Учитывая вышеизложенное с учетом специализированных кадров, созданных условий, мы все-таки решили попробовать, что такое инклюзия? В первую очередь, хотелось понять для себя, что же такое социализация. Г.М. Андреева рассматривает социализацию эволюцией, целенаправленной и контролируемой, которая сопровождается ростом осведомленности о социальном включении личности, с репродуцированием системы ценностей.

Изучение развития инклюзивного образования в нашей стране показывает работу специалистов по включению всех детей в общую образовательную среду с созданием специальных условий для обучающихся с особенностями психофизического развития. Особенностью инклюзивной школы является включенность всех субъектов образования в школьную жизнь, создание школьного сообщества, основанного на взаимном уважении, позитивном характер межличностных отношений.

Инклюзивное образование предусматривает создание необходимых условий для равного доступа к образовательным услугам всех участников образовательного процесса. При организации интегрированного обучения и воспитания, как вариант, можно рассмотреть инклюзивную площадку, созданную на базе ресурсного центра.

В заключении необходимо добавить, что необходимо искать новые способы работы не только на уроках, но и в повседневной жизни, выстраивая уроки, коррекционные занятия, мероприятия так, чтобы развивались речевые умения всех учащихся, т.к. процесс коммуникации людей в коллективе основывается именно том, как хорошо люди умеют выражать свои интенции посредством мимики и речи, учитывая связь с мышлением человека.

Список литературы:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во Моск.ун-та.1980. – 416 с.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 13 янв.2011 г., № 24302: принят Палатой представителей 2 дек.2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь. – Минск, 2011.
3. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск, 2015. – 18 с.
4. О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: Закон Республики Беларусь (проект) от 4 янв.2014г. – [URL: http://www.pravo.by](http://www.pravo.by) (дата обращения 08.06.20).

ФОРМИРОВАНИЕ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПОСОБНОСТИ К ОСМЫСЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ: СОДЕРЖАНИЕ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Стебляк Е.А.,

доцент кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

E-mail: steblyak@list.ru

Аннотация. Требования нормативных документов специального образования к содержанию познавательных и личностных базовых учебных действий, направленных на развитие у умственно отсталых обучающихся осмысления социального окружения и своего места в нем, рассматриваются в контексте педагогического руководства становлением у обучающихся процессов смыслообразования и смыслоосознания. Обосновывается направленность познавательных учебных действий социального познания на смыслообразование как рациональное познавательное отражение объективных взаимосвязей социальных объектов и явлений. Рассматривается направленность личностных базовых учебных действий на смыслоосознание как решение «задачи на смысл» и задачи вербализации смысла посредством воплощения в значении.

Ключевые слова: умственно отсталые обучающиеся, личностные результаты образования, познавательные и личностные базовые учебные действия, смысловые процессы, смыслообразование, смыслоосознание, социальное познание.

THE FORMATION OF MENTALLY RETARDED STUDENTS THE ABILITY TO COMPREHEND THE SOCIAL ENVIRONMENT: THE CONTENT OF BASIC EDUCATIONAL ACTIVITIES

Steblyak E.A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Chair of Defectology Education
Federal State Budget Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk

E-mail: steblyak@list.ru

Annotation. The requirements of the normative documents of special education for the content of cognitive and personal basic educational actions aimed at developing mentally retarded students in understanding the social environment and their place in it are considered in the context of pedagogical guidance of the formation of sense formation and sense-making processes in students. The orientation of cognitive educational actions of social cognition on sense formation is substantiated as a rational cognitive reflection of the objective relationships of social objects and phenomena. The article focuses on the orientation of personal basic educational actions to sense-making as a solution to the "task of meaning" and the task of verbalization of meaning through embodiment in meaning.

Key words: mentally retarded students, personal results of education, cognitive and personal basic educational actions, semantic processes, meaning formation, sense awareness, social cognition.

Условием овладения обучающимися с умственной отсталостью содержанием образования, планируемым ФГОС и ПрАООП для обучающихся данной категории,

является формирование у них базовых учебных действий (БУД) [4; 6 и др.]. Последние рассматриваются как элементарные и необходимые единицы учебной деятельности, осуществляемой как на учебных занятиях, так и во внеурочной и коррекционной деятельности. В Примерной адаптированной основной образовательной программе общего образования умственно отсталых обучающихся представлена «Программа формирования базовых учебных действий обучающихся с умственной отсталостью», отражающая функции, состав и характеристику базовых учебных действий обучающихся данной категории; связи БУД с содержанием учебных предметов [4].

Одним из личностных результатов образования УО обучающихся является способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей (личностный результат №7) [4, с. 25]. Предпосылкой овладения данным личностным результатом в ходе освоения АООП является формирование соответствующих личностных, познавательных и иных учебных действий УО обучающихся, начиная с первого этапа обучения. Учебными предметами, в наибольшей мере способствующими формированию одноименных личностных БУД, на первом этапе являются «Язык и речевая практика», «Математика», «Технологии», «Искусство», «Естествознание»; на втором – те же и «Человек» [4].

На первом этапе обучения программой БУД предусмотрен комплекс личностных учебных действий, включающий «способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей», «положительное отношение к окружающей действительности», «целостный, социально ориентированный взгляд на мир в единстве его природной и социальной частей»; «понимание личной ответственности за свои поступки на основе представлений о этических нормах и правилах поведения в современном обществе» [4, 73]. (В контексте настоящей статьи избирательное цитирование призвано высветить те пункты перечня, которые обозначают личностные учебные действия, направленные на социальное познание развивающейся личности и становление ее смысловой сферы.)

На втором этапе обучения вышеназванные личностные учебные действия из программы изъяты, хотя ранее упомянутый личностный результат образования №7 остается актуальным образовательным ориентиром и на этом этапе обучения УО обучающихся. Предположительно, его формированию на втором этапе обучения в большей мере посвящены познавательные учебные действия, такие как: «дифференцированно воспринимать окружающий мир, его временно-пространственную организацию»; «применять начальные сведения о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и пр.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета и для решения познавательных и практических задач; использовать в жизни и деятельности некоторые межпредметные знания, отражающие доступные существенные связи и отношения между объектами и процессами» [4, 76].

Системный подход к координации деятельности образовательной организации по формированию БУД предполагает, по мнению Т.В. Чащиной, «разработку обоснованных принципов, алгоритмов, единых критериев и показателей формирования БУД, подходов к организации мониторинга» [6, 94]. В настоящее время активно разрабатывается содержание и мониторинг БУД, включенных в содержание программ учебных предметов [6]. Предлагаются виды заданий для формирования БУД каждого вида. В то же время можно констатировать сравнительную редкость методических материалов, рассматривающих содержание и мониторинг БУД, направленных на формирование личностных результатов освоения АООП, особенно личностного результата №7. Предполагаем, что основной причиной данного положения является слабая изученность процессов понимания и осознания УО лицами социальной действительности, в связи с чем олигофренопедагоги не располагают достоверными сведениями о картине социального мира УО обучающихся и зачастую демонстрируют скепсис или

противоречивую позицию в оценке доступности им смысловых процессов, наличия у них внутреннего мира как мотивационно-ценностно-смысловой сферы. Излишне говорить, что отсутствие непротиворечивой аргументированной позиции по указанному вопросу «работает» на дискредитацию требований ФГОС и ПРАООП к личностным результатам образования УО обучающихся, ставит под сомнение их принципиальную достижимость, в частности, в аспекте осмысления социального окружения.

Примером выражения противоречивой позиции в оценке доступности смысловых процессов обучающимся с ОВЗ может послужить рассуждение Е.Л. Инденбаум Е.Л. и А.А. Гостар, в котором соотносятся личностные результаты, предусмотренные ФГОС НОО, с требованиями ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС образования для УО обучающихся. Эксперты справедливо отмечают необходимость анализировать личностные результаты «по трем сферам: самоопределение, смыслообразование, морально-этическая ориентация» [1, 187]. Однако они отвергают их в качестве целей образования обучающихся с ОВЗ, отмечая, что «...эти сферы не могут стать целевыми ориентирами младших школьников с ЛУО и ЗПР» [там же]. Далее они утверждают, что «значимые для социализации личностные результаты образования обучающихся с ОВЗ не имеют ценности при традиционном анализе качества образования. Оно [качество образования обучающихся с ОВЗ – примеч. Е.С.], очевидно, нуждается в особой оценке, где должное место должна занять сформированность сферы жизненной компетенции» [там же]. Сказанное Е.Л. Инденбаум Е.Л. и А.А. Гостар, по сути, подразумевает некую сферу жизненной компетенции обучающихся с ОВЗ, свободную от развития смыслообразования и достижения иных вышеупомянутых неприемлемых, по мнению экспертов, целевых ориентиров образования.

В связи с процитированным фрагментом вынуждены подчеркнуть, что личностный результат №7 способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей – по определению предполагает протекание смысловых процессов, одним из которых как раз и является смыслообразование. Выдвижение данного личностного результата в числе требований ПРАООП для УО обучающихся опирается на убежденность в его значимости и достижимости при условии применения адекватных методических средств его формирования. В свете низкой способности к интроспекции и выраженных затруднений при словесном отчете о содержании сознания, свойственных УО обучающимся, важнейшее значение приобретает разработка целесообразного и обоснованного научной теорией смысла содержания образовательной деятельности. В связи с упомянутыми особенностями заметим, что теоретики смысловой сферы личности разводят вербализованные и невербализованные смыслы, подчеркивая при этом неполноту «допонятийного» смысла, не воплощенного в вербальной форме [2]. Из данного постулата закономерен вывод о том, что, несмотря на наличие в сознании УО обучающихся преимущественно невербализованных смыслов, оснований для отрицания протекания смысловых процессов в сознании УО обучающихся нет; наоборот, необходимо продолжать разработку и экспериментальную апробацию соответствующих учебных действий с учетом свойственной им формы и семантики смыслов.

Итак, как было замечено выше, методические рекомендации по формированию соответствующих личностных БУД до сих пор представляются редким явлением. Рассмотрим некоторые предложения о формировании личностных БУД. С этой целью Т.В. Чашина предлагает использовать такие задания, как: «участие в проектах, исследованиях, мысленное воспроизведение картины, ситуации, придумывание загадок; подведение итогов урока; самооценка события, происшествия; приемы обучения высказыванию своего отношения к героям, выражения своих эмоций, обучения оценке поступков в соответствии с определенной ситуацией» [6, 97-98].

Строго говоря, в представленном списке заданий нашли отражение некоторые формы организации учебной деятельности (участие в проектах и исследованиях) и

мнестические действия (мысленное воспроизведение картины, ситуации); ряд заданий предполагает выполнение мыслительных действий и операций обобщения (подведения итогов урока), анализа существенных признаков и установления аналогий (придумывание загадок). И лишь задания на оценку / самооценку поступков и событий, высказывание отношения к героям и выражения эмоций выдерживают направленность на овладение личностными учебными действиями осмысления социального окружения. Так как этот перечень не снабжен обоснованием отобранных заданий, остается открытым вопрос о научных принципах и критериях, которыми руководствовался при его создании автор.

Представляется, что в связи с существованием обозначенных противоречий научная рефлексия путей и средств формирования личностных результатов образования нуждается в уточнении основополагающих принципов формирования личностных БУД с позиций теории функционально-структурной организации смысловой сферы личности Д.А. Леонтьева [1]. Разработка содержания личностных БУД УО обучающихся, состоящих в осмыслении социального окружения, должна учитывать основные направления внутриличностной динамики смысловых процессов развивающейся личности и психологические механизмы смыслопорождения во взаимодействии человека с миром [2; 3].

С этих позиций обращает на себя внимание тот факт, что в научно-теоретической рефлексии проблемы ценностно-смысловой ориентации УО обучающихся из трех центральных линии внутриличностной динамики смысловых образований в расчет берется только одна – развитие процессов смыслоосознания. При этом фигурой умолчания становится развитие процессов смыслообразования и смыслостроительства (впрочем, как и сама неразрывная связь содержания личностных учебных действий с воздействием на смысловую сферу УО обучающегося).

Формат данной статьи позволяет дать разъяснения лишь в отношении недооцененных перспектив развития смыслообразования и классических задач развития смыслоосознания.

Смыслообразование является условием смыслоосознания, ведь чтобы осознавать смысл, сначала необходимо обзавестись им. Подчеркнем, что процесс смыслообразования связан с распространением смысла на новые объекты и порождением новых производных смысловых структур. Это осуществимо благодаря рациональному познавательному отражению объективных взаимосвязей объектов и явлений действительности. Благодаря этому субъект в ходе познания распрямляет человеческую культуру, усваивает культурные значения [2; 3]. Так как процессы смыслообразования подчиняются логике познавательных связей и схем, адекватными задачам их формирования являются познавательные учебные действия. Последние, напомним, представлены комплексом логических операций [4]. Ранее нами уже рассматривалась преемственность планируемых познавательных учебных действий первого и второго этапов обучения [5].

Анализ ПрАООП показал, что актуальные для первого этапа обучения учебные действия выделения существенных, общих и отличительных свойств предметов, установления видо-родовых отношений между ними; обобщения, сравнения, классификации; использования знаков, символов, предметов-заместителей на втором этапе включаются в процесс дифференцированного восприятия окружающего мира, в познание его организации во времени и пространстве. Вышеперечисленные мыслительные операции предлагается реализовывать в практической деятельности и на доступном наглядном, вербальном материале в соответствии с индивидуальными возможностями воспитанников [4]. Ранее автор статьи уже высказывала идею о принципиальной применимости указанных учебных действий не только к предметному познанию, но и к социальному, при условии осуществления последнего на материале доступных существенных связей и отношений социальных объектов и явлений, с опорой на социальные представления воспитанников и их жизненный опыт [5].

ПрАООП рекомендует учебные действия, основанные на анализе личных фотографий, иллюстраций, кинофильмов и литературных произведений биографического содержания; на узнавании и назывании социальных объектов, выделении отличительных существенных признаков групп социальных объектов (явлений); отнесении жизненного события или ситуации к определённой группе с учётом различных оснований для классификации, назывании сходных событий (ситуаций), отнесенных к одной и той же группе; составлении о них повествовательного или описательного рассказа по предложенному плану; развёрнутой характеристике своего отношения к ним, стимулируемой постановкой вопросов педагога или психолога (курс «Мир природы и человека», первый этап обучения) [4]. Подчеркивается, что задания должны побуждать обучающихся с нарушениями интеллекта рассуждать, анализировать, выражать своё отношение к социальным объектам и явлениям, тем самым стимулируя формирование у них осознанной и дифференцированной картины социального мира и своего места в нем.

Тесно взаимосвязанным с процессом образования смыслов является процесс смыслоосознания. Психолого-педагогическое воздействие на его протекание должно ориентироваться на решение двух основных задач: 1) задачи осмысления («задачи на смысл») и 2) задачи означивания (вербализации как «воплощения смысла в значении»). Решение задачи на смысл объекта, явления и действия предполагает выявление места и роли этих объектов, явлений и событий действительности в жизни УО обучающегося по критерию «Что сие есть для меня?». Продуктом и результатом решения данных задач является расширение контекста осмысления факта действительности и вербализованные смыслы как подлинные единицы сознания. Применительно к УО обучающимся решение «задачи на смысл» неизбежно является результатом использования специальных приемов психологического воздействия, называемых смыслотехническими, так как спонтанное ее решение неосуществимо [2; 3].

Названным задачам – назовем их типовыми – необходимо поставить в соответствие систему принципов и методических приемов, регулирующих как отбор осмысляемых фактов действительности, параметры дифференциации и оценки объектов и явлений (для задачи осмысления), так и средства семантической категоризации, приемы актуализации тех или иных смысловых конструктов (для задачи означивания). Другими словами, соотнесение личностного результата №7 с конкретными заданиями по формированию БУД должно опосредствоваться предварительным обоснованным отбором осмысляемых объектов, явлений, феноменов социальной действительности и средств их семантической дифференциации и категоризации. При этом приемы развития процессов смыслоосознания должны тесно увязываться с жизненным миром обучающихся, с их личным опытом и интересами, а также с их ментальным лексиконом.

К сожалению, формат данной статьи не позволяет проиллюстрировать ход реализации задач развития процессов осмысления социального окружения и своего места в нем конкретными примерами заданий, направленных на развитие учебных действий социального познания. Автор планирует проиллюстрировать алгоритм решения задачи осмысления объектов, событий, поступков и др. явлений действительности и задачи вербализации их значимых характеристик в ближайших публикациях.

В заключение подчеркнем перспективность разработки инструментов выделения, классификации и оценивания УО обучающимся значимых характеристик объектов и явлений действительности, а также заданий на сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификацию, установление аналогий, закономерностей, причинно-следственных связей на материале социальных объектов и явлений.

Список литературы:

1. Инденбаум, Е.Л. Мониторинг личностных результатов образования школьников с трудностями обучения / Е.Л. Инденбаум, А.А. Гостар // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – №6 (105). – С. 185-194.

2. Леонтьев, Д.А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
3. Маланов, С.В. Системно-деятельностный культурно-исторический подход к анализу и объяснению психических явлений: объяснительные принципы и теоретические положения / С.В. Маланов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2010. – 496 с.
4. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/programmy/09 PrAOOP UO 03 04 2015.pdf](https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/programmy/09_PrAOOP_UO_03_04_2015.pdf)
5. Стебляк, Е.А. Формирование социальных компетенций детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью: учебное пособие / Е.А. Стебляк. – Омск: Изд-во ОмГА, 2016. – 132 с.
6. Чашина, Т.В. Формирование базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью: содержание работы и подходы к мониторингу и оценке их сформированности / Т.В. Чашина // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2019. – №11-1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-bazovyh-uchebnyh-deystviy-u-obuchayuschih-s-umstvennoy-ot>

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ: ШАГИ РЕАЛИЗАЦИИ

Стоянова Л.Д.,
учитель начальных классов
МОУ «Бендерская средняя общеобразовательная школа №15»
г. Бендеры
E-mail: stoyanova-l@list.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрено понятие инклюзия в широком и узком смысле. Кратко представлены шаги реализации инклюзивного образования в странах Европы, а также в Приднестровской Молдавской республике.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование.

Stoyanova L.D.,
primary school teacher
MOE «Bender secondary school №15»
Bendery
E-mail: stoyanova-l@list.ru

Annotation. This article discusses the concept of inclusion in a broad and narrow sense. The steps of implementing inclusive education in European countries, as well as in the Pridnestrovian Moldavian Republic, are briefly presented.

Key word: inclusion, inclusive education.

Сегодня каждый десятый человек на планете (около 500 миллионов человек) страдает от определенных ограничений в своей повседневной жизни. К этим ограничениям могут относиться психические, физические расстройства и дефекты. Несмотря на стремительное развитие и достижения современной науки и медицины, число людей, страдающих этими расстройствами, неуклонно возрастает. Это связано с такими факторами как плохое питание, нестабильная психологическая среда (конфликты, теракты), плохая экология, вредные привычки. С каждым годом количество детей с ограниченными возможностями в нашей стране увеличивается, и для удовлетворения потребностей общества необходимо поддерживать культуру инклюзивного образования, внедрять инклюзивные практики. Возможность инклюзивного образования для детей - инвалидов, несомненно, дает шанс на равное сосуществование в обществе, а для родителей особых детей – это мечта, ставшая реальностью.

В мировой практике первые попытки интеграции в общество детей с ограничениями возможностей проводились параллельно в нескольких странах Скандинавии, США, а также в Японии. В 1970-х годах в странах Европы начались разработка и внедрение нормативных актов, позволяющих расширить образовательные возможности людей с особенностями развития. В 1994 году под эгидой ЮНЕСКО в г. Саламанка (Испания) была проведена Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, которая провозгласила принцип инклюзивного образования и ввела в международную практику термин «инклюзия». На конференции была принята декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Были определены первые принципы инклюзии [1, 2].

Сегодня термин «инклюзия» все чаще используется в образовании. В широком смысле это включение человека в общество. В педагогике инклюзия означает обучение

ребенка с ограниченными возможностями в команде со здоровыми сверстниками. Обеспечение равного доступа к образованию называется инклюзивной педагогикой. В переводе с английского, «включение» означает совместное обучение. Таким образом, инклюзивное образование является формой образования, в которой каждому, независимо от имеющихся интеллектуальных, физических, эмоциональных, социальных, языковых и других характеристик, предоставляется возможность учиться в средней школе [3, 106].

Тема инклюзивного обучения охватывает всё больше исследователей. Все они подчеркивают, что в реализации инклюзивного обучения необходима нормативная база. По мнению Н.А. Шатловой, наиболее совершенную законодательную базу, в области инклюзивного образования имеют США и Великобритания, Швеция, Дания, Кипр, Бельгия, Канада, ЮАР и Испания. В этих странах включение детей с ОВЗ осуществлялось с точки зрения разных подходов. Одной из передовых стран в мире по уровню инклюзивного образования считается Великобритания. Путь к принятию инклюзивного образования в Соединенном Королевстве был длинным, тернистым, но в итоге – вполне успешным. В США вопросом инклюзии активно занимаются последние 25 лет. Около 45% всех школ внедрили и ежегодно реализуют инклюзивные программы. Инклюзивное образование в Финляндии развивается на протяжении 20 лет и сопровождается научными исследованиями. В 2008 году принята политика применения принципов инклюзии в образовательных организациях страны.

Инклюзивное образование в России реализуется довольно успешно. В настоящее время уже накоплен опыт инклюзивного обучения. Существует региональное законодательство, разработаны методические рекомендации, способствующие тому, чтобы сделать обучение в российских школах более инклюзивным [4, 90].

Впервые об этой мировой тенденции в 2013 году заговорили и в Приднестровье после визита Старшего эксперта ООН по правам человека в Приднестровье Томаса Хаммарберга. В своём отчете эксперт дал рекомендации по улучшению ситуации в сфере соблюдения прав человека. Социальная инклюзия – стала одной из 9 затронутых им областей. Осенью 2013 года президент ПМР подписал Указ №523, в котором был утвержден план мероприятий по реализации рекомендаций Старшего эксперта ООН.

В настоящее время проблема инклюзивного образования в Приднестровье снова была поднята. Так, в октябре 2019 года Министерством просвещения была представлена Концепция развития инклюзивного образования. Целью данной Концепции является реализация права детей с ограниченными возможностями обучаться в общеобразовательных школах. Осуществление этой цели рассчитана на три этапа. В 2019-20 годах планируется создание нормативной правовой базы в области инклюзивного образования и разработка программ подготовки и переподготовки педагогических кадров. В период с 2020 по 2023 год – в образовательных организациях намерены осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ. На заключительном этапе – с 2023 по 2025 год – планируется реализация прав детей с ОВЗ жить и воспитываться в семье, получать качественное образование, иметь доступ к ИКТ. В своем выступлении на очередной конференции министр просвещения подчеркнул, какую важную роль в вопросе инклюзивного обучения играют родители детей.

Одним из обязательных условий успешной реализации инклюзивного образования является наличие в организации образования педагога со знанием основ коррекционной педагогики. С 2018 года, в Приднестровье проделана большая работа в этом направлении. Так, Институт развития образования и повышения квалификации начал обучение педагогов, которые осуществляют работу с незрячими детьми. Кроме этого, в Приднестровском Государственном университете им. Т.Г. Шевченко ведётся профессиональная подготовка сурдопедагогов и тифлопедагогов. В 2019 году подписано соглашение с университетом им. Герцена об обучении наших коррекционных педагогов.

Таким образом, инклюзивное образование в Приднестровье – это шанс для создания общества толерантной, открытой и личностно-ориентированной

направленности. В таком обществе условия развития для всех его членов независимо от способностей и возможностей являются равными. При этом включение инклюзивного образования рассматривается не только как процесс укрепления системы образования для всех, но и как наиболее эффективный способ преодоления дискриминации в отношении лиц с ОВЗ. На мой взгляд, качество образования в школах, которые могут позволить себе такое включение всех детей, в итоге будет высоким. На пути к этому ПМР сделаны первые шаги. И эти шаги позволят приднестровским детям с ОВЗ успешно двигаться вперед в процессе адаптации в социум.

Список литературы:

1. Бейсенбаева, Б.Ж. Актуальность инклюзивного образования в сфере развития современной образовательной системы / Б.Ж. Бейсенбаева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. – С. 1-3. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9820/> (дата обращения: 10.06.2020).
2. Васильева, П.В. Инклюзивное образование в США / П.В. Васильева // Молодой ученый. – 2018. - №2. – С. 94-96. – URL: <https://moluch.ru/archive/188/47734/> (дата обращения: 09.06.2020).
3. Кашапова, Л.М. Инклюзия в системе профессионального образования: постановка и видение проблемы / Л.М. Кашапова // Вестник УГАЭС. Наука. Образование. Экономика. – 2012. - №1. – С. 105-110.
4. Шатлова, Н.А. Сущность инклюзивного обучения в России: сборник / Н.А. Шатлова. – 2017. – С. 88-94.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Терехова А.В.,

студент 3-го курса, профиля «Дошкольная дефектология»
ФГБОУВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск

E-mail: a-terekhova00@mail.ru

Мирон А.В.,

студент 3-го курса, профиля «Дошкольная дефектология»
ФГБОУВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск

E-mail: anastasiya.miron17@gmail.com

Аннотация. В статье представлены результаты исследования отношения родительской общественности к инклюзивному образованию. Проведено сравнение мнений родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и без ограничений.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, родительская общественность, отношение.

RESEARCH ON THE ATTITUDE OF THE PARENT COMMUNITY TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

Terekhova A.V.,

3rd year student, profile «Preschool defectology»
FSBEI «Omsk State Pedagogical University»

Omsk

E-mail: a-terekhova00@mail.ru

Miron A.V.,

3rd year student, profile «Preschool defectology»
FSBEI «Omsk State Pedagogical University»

Omsk

E-mail: anastasiya.miron17@gmail.com

Annotation. The article presents the results of a study of the attitude of the parental community towards inclusive education. The opinions of parents raising children with disabilities and without limitations are compared.

Key words: inclusive education, students with disabilities, parent community, attitude.

Актуальность развития инклюзивного образования не вызывает сомнений, что обусловлено его высокой социальной значимостью. Это подтверждают исследования многих ученых, таких как Р.П. Дименштейн, Е.Н. Кутепова, И.В. Ларикова, О.С. Кузьмина, Т.Ю. Четверикова и др. [1; 2; 3; 4; 5]. Авторы указывают на необходимость подготовки всех участников инклюзивного образовательного процесса к принятию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и проведению специальных мероприятий по формированию толерантного отношения к совместному обучению таких детей с нормально развивающимися сверстниками. Именно это

обуславливает значимость проведения исследований по выявлению отношений субъектов образования к инклюзивной практике, в частности среди родительской общественности.

В рамках изучения дисциплины «Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья» нами подготовлен и реализован социально-образовательный проект, включающий опрос «Отношения родителей к инклюзивному образованию» и информационный буклет, раскрывающий особенности организации инклюзивного образования.

Цель проекта – провести исследование отношения родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и их сверстников без ограничений, к инклюзивному образованию. Задачами проекта стали:

1. Исследование уровня осведомленности родителей относительно совместного обучения нормативно развивающихся сверстников и детей с ОВЗ.

2. Изучение понимания родителями о достоинствах и недостатках образования детей с ОВЗ в условиях совместного обучения с обычными детьми.

3. Выявление точки зрения родителей об условиях, при которых возможно создание эффективной модели инклюзивного образования.

Опрос был проведен посредством сети Интернет среди всех желающих, в том числе среди родителей, чьи дети занимаются в ОРООИ «Планета друзей». В опросе приняло участие 97 родителей. В опросе приняли участие 76% родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья и 24% родителей, имеющих нормально развивающихся детей. Согласно их ответам нами была проведена сравнительная характеристика и выявлены следующие показатели:

– 94% родителей знают, что такое инклюзивное образование и 62 % сталкивались с ним;

– 76% родителей, имеющих детей с ОВЗ считают, что инклюзивное образование несет пользу для данной категории;

– 7% родителей, воспитывающих нормально развивающихся детей, зафиксировали эффективность инклюзии при соблюдении специальных условий и, если нарушение ребёнка является «не сильно тяжёлым»;

– 3% родителей обычных детей не готовы к принятию детей с ОВЗ и предполагают, что это не принесет пользы детям;

– 14% родителей нормативно развивающихся обучающихся не знают, принесет ли это пользу.

На рисунке 1 отмечено распределение мнений родительской общественности относительно эффектов инклюзивного образования.



Рисунок 1. – Распределение ответов на вопрос «Чему, по вашему мнению, способствует инклюзивное образование?»

Полученные результаты свидетельствуют о следующем: больше половины опрошенных (30%) считают, что главным эффектом инклюзии станет воспитание у

обучающихся без проблем в развитии отзывчивости. Около 57% родителей придерживаются мнения, что совместное обучение детей дает равные возможности для получения качественного образования, а 13% респондентов к преимуществам инклюзии отнесли возможность получения новых знаний о правах человека.

Рассмотрим, какие положительные и отрицательные факторы инклюзивного образования были выделены родительской общественностью.

К позитивным факторам отнесены:

- «снижение дискриминации в отношении деток с ОВЗ, получение положительного примера обучения нормотипичных детей»;
- «воспитание общественного мнения, принятие общественностью реальной картины мира, в котором у каждого человека равные права и возможности»;
- «возможность детей с ОВЗ обучаться в кругу обычных ребят, что улучшает социально-нравственное развитие детского коллектива и хорошо воздействует на самого ребенка»;
- «социализация детей с ОВЗ и получение стандартного курса образования»;
- «воспитание у обычных детей сопереживания и чувства равенства».

Негативными факторами родители обозначили следующие:

- «недостаточная подготовка специальных условий, в числе которых отмечается неготовность специалистов, что отрицательно сказывается не только на детях с нарушениями, но и на их нормально развивающихся сверстниках»;
- «в учебный процесс не включаются все дети с ОВЗ, что нарушает их права на качественное образование»;
- «нормативно развивающиеся дети не готовы взаимодействовать и общаться с детьми с ОВЗ»;
- «большинство обычных детей не информированы о специфических проблемах обучающихся с ОВЗ, в связи с чем возникает недоброжелательная реакция и сложности формирования детского коллектива».

Итак, отмеченные позитивные и негативные факторы, выделенные респондентами, указывают на понимание основных идей инклюзивного образования и специфике его организации в педагогической практике.

Важным вопросом в исследовании стало выявление степени готовности образовательных организаций общего типа к инклюзивной практике. При анализе полученных данных было выявлено, что 66% родителей отмечают неготовность детских садов и школ к принятию обучающихся с ОВЗ. К главным причинам такой неготовности отнесены следующие:

- недостаточный уровень профессиональной компетентности педагогического коллектива;
- неготовность родителей, воспитывающих нормативно развивающихся сверстников, принимать детей с ОВЗ;
- негативное отношение обычных сверстников к обучающимся с ОВЗ.

Сравнив результаты мнений родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, и родителей, воспитывающих нормативно развивающихся сверстников, можно сделать следующий вывод. Последние высказали нейтральное или негативное отношение к инклюзивному образованию, перечислили множество негативных факторов данного процесса. Отношение родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, в основном позитивное и выделено большое количество положительных факторов.

Проанализировав ответы родителей, были выявлены разные точки зрения на условия и специфику включения детей с ОВЗ в среду нормативно развивающихся сверстников. Поэтому в рамках обозначенного проекта был разработан информационный буклет, в котором раскрываются условия организации инклюзивного образования.

Таким образом, актуальность проведенного исследования среди родительской общественности не вызывает сомнений и подтверждает значимость распространения

информации об инклюзивном образовании. Это способствует формированию толерантного отношения родителей, воспитывающих нормативно развивающихся детей, к обучающимся с ОВЗ и их включению и социализации в общеобразовательной среде.

Список литературы:

1. Артемьева, В.Д. Понимание феноменологии инклюзии в педагогике и иных областях научного знания / В.Д. Артемьева // Научный потенциал. – 2019. – 4(27). – С. 34-36.
2. Дименштейн, Р.П. Интеграция или инклюзия? Спор о словах и нерешенных проблемах образования «особых» детей / Р.П. Дименштейн, И.В. Ларикова // Защити меня! – 2008. – №1. – С. 55-59.
3. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / О.С. Кузьмина. – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2015. – 23 с.
4. Кутепова, Е.Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 103-112.
5. Четверикова, Т.Ю. Личностная готовность педагогов массовых школ к работе в системе инклюзивного образования / Т.Ю. Четверикова // Инклюзивное образование: теория и практика: сб. материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 15 июня 2018 г. – Отв. ред. О.С. Мишина, О.С. Кузьмина, Т.В. Тимохина, Г.А. Романова. – Орехово-Зуево, 2018. – С. 102–106.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Тишина О.В.,

методист, учитель-логопед

КГУ «Областная психолого-медико-педагогическая консультация»

г. Караганда, Республика Казахстан

E-mail: oksana.tishina.1969@mail.ru

Бигельдина З.А.,

учитель-логопед, дефектолог

КГУ «Областная психолого-медико-педагогическая консультация»

г. Караганда, Республика Казахстан

E-mail: zaure_kg@mail.ru

Кайралапова Р.К.,

сурдопедагог, магистр дефектологии

КГУ «Областная психолого-медико-педагогическая консультация»

г. Караганда, Республика Казахстан

E-mail: kajralapova72@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты некоторые аспекты развития инклюзивного образования в Республике Казахстан. Представлены методические рекомендации по развитию инклюзивного образования в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, методические рекомендации.

SOME ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT IN REPUBLIC KAZAKHSTAN

Tishina O.V.,

Methodologist, speech therapist

KSU «Regional psychological, medical and pedagogical consultation»

Karaganda

E-mail: oksana.tishina.1969@mail.ru

Bigeldina Z.A.,

speech therapist

KSU «Regional psychological, medical and pedagogical consultation»

Karaganda

E-mail: zaure_kg@mail.ru

Kairalapova R.K.,

Deaf educator, master of defectology

KSU «Regional psychological, medical and pedagogical consultation»

Karaganda

E-mail: kajralapova72@mail.ru

Annotation. The article reveals some aspects of the development of inclusive education in the Republic of Kazakhstan. Methodical recommendations on the development of inclusive education in a comprehensive school are presented.

Key words: inclusive education, children with special educational needs, guidelines.

Развитие системы инклюзивного образования является одним из приоритетных направлений Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы и Концептуальных подходов к развитию инклюзивного образования в

Республике Казахстан [1]. В настоящее время инклюзивное образование рассматривается как одно из стратегических направлений развития системы образования страны. Право на доступ к качественному образованию гарантируется законодательством Республики Казахстан всем обучающимся, независимо от индивидуальных возможностей, с учетом разнообразия особых образовательных потребностей (далее – ООП). Обучаясь инклюзивно, дети с ООП учатся быть открытыми, приобретают жизненно важные навыки общения, взаимодействия с окружающими. Ранняя социальная инклюзия является залогом уверенности, что в будущем они смогут адаптироваться в современной жизни [5, 17].

В Республике Казахстан во все Типовые правила деятельности типов организаций дошкольного, среднего и дополнительного образования включены нормы обеспечения образовательного процесса для детей с ООП. В соответствии со статьей 24 Конвенции ООН «О правах инвалидов, государственные услуги должны предоставляться по месту жительства ребенка. В связи с этим в Казахстане открываются специальные и инклюзивные классы. Например, в Карагандинской области, наряду со специальными школами-интернатами в системе образования большое внимание уделяется открытию специальных (75) и инклюзивных классов (804) в общеобразовательных школах. До 2025 года планируется открыть 780 инклюзивных классов на базе 205 общеобразовательных школ области [6].

В республике ведется статистический учет лиц с ООП. В области образования учет ведется по посещаемости учебных заведений детьми и подростками с особыми образовательными потребностями. Согласно Национальной образовательной базе данных, условиями для инклюзивного образования в Республике Казахстан в настоящее время есть:

- в 20% (1232 из 6159) детских садов;
- в 60% (4207 из 7014 школ) общеобразовательных школ.

В 30% образовательных учреждений технического и профессионального образования (в 250 из 821 колледжа) [2]. Согласно статистическим данным Карагандинской психолого-медико-педагогической консультации (далее – ПМПК), в регионе проживают 11 672 ребенка с ООП или 3% детского населения от 0 до 18 лет, в том числе 2 357 детей с ограниченными возможностями [6]. В нашей области на 2019 год 614 детей с ООП интегрированы в общую образовательную среду; из них 181 – дети дошкольного возраста, 433 – дети школьного возраста.

Таким образом, из вышеприведенной статистики мы видим, что инклюзивное образование активно развивается в Казахстане и, в частности, в Карагандинской области.

В рамках темы данной статьи рассмотрим роль психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК) в развитии инклюзивного образования в Казахстане. На сегодняшний день ПМПК являются начальным и связующим звеном между организациями общего и специального образования по включению детей с ООП в общий образовательный процесс. Именно в ПМПК предоставляется государственная услуга «Обследование и оказание психолого-медико-педагогической консультативной помощи детям с ограниченными возможностями». Стандарт государственной услуги был разработан Министерством образования и науки Республики Казахстан.

Каковы основные направления деятельности ПМПК на современном этапе развития инклюзивного образования? Основным изменением является переход от медицинской модели оценки и восприятия особых образовательных потребностей детей к социально-педагогической. В течение многих лет в Казахстане преобладал медицинский подход, который заключался в том, что проблема и трудности в обучении заложены в самом ребенке. Оценка была сфокусирована на медицинском диагнозе, а обучение было направлено на коррекцию недостатков развития. Новый социально-педагогический подход заключается в том, что оценка ориентирована на потребности ребенка, а обучение – на образовательной поддержке и адаптацию факторов окружающей среды [7].

Согласно заключению и рекомендациям ПМПК, дети с ООП обучаются в условиях инклюзивного образования по типовой учебной или индивидуальной учебной программе. Особо хотелось бы отметить тот факт, что согласно внесенным изменениям в Типовые штаты работников государственных организаций образования уже в 2020-2021 учебном году в общеобразовательных школах появится педагог-ассистент. Сопровождение ребенка педагогом-ассистентом будет осуществляться по рекомендации ПМПК [8].

Как вы знаете, в инклюзивное образование включаются дети с различными нарушениями психофизического развития: с нарушением зрения, слуха, речи, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра и сложных нарушений развития. Эти дети характеризуются рядом общих и специфических особенностей и имеют особые образовательные потребности, которые могут быть удовлетворены путем создания особых условий для их образования и обучения. Это особенные дети, не такие как все, кому нужны совершенно другие условия, чем у нормально развивающихся сверстников. Специальные образовательные потребности могут проявляться по-разному и в разных сочетаниях, поэтому необходимо предоставить детям ООП различные формы организации обучения и воспитания, что в будущем предоставит им возможность успешной социальной адаптации.

Согласно приказа Министерства образования и науки РК №595 от 30 октября 2018 года «Об утверждении Типовых правил деятельности организаций образования соответствующих типов» в одном классе допускается обучение не более двух детей с особыми образовательными потребностями и (или) открытие специальных классов по видам нарушений в развитии.

В соответствии с Государственным общеобязательным стандартом образования (начального, основного среднего и среднего) РК «для обучающихся с ООП, создаются специальные условия с целью удовлетворения особых образовательных потребностей». К числу особых образовательных потребностей в настоящее время в системе образования РК относят потребности:

- 1) в изменении учебного плана и учебных программ (обучение по сокращенной или индивидуальной программе);
- 2) в изменении способов оценивания результатов обучения (достижений ученика);
- 3) в применении вариативных, специальных и альтернативных методов обучения;
- 4) в выборе учебников, учебных пособий, использовании индивидуальных учебных материалов;
- 5) в выборе формы обучения;
- 6) в создании безбарьерной среды и адаптации учебного места;
- 7) в компенсаторных и технических средствах;
- 8) в специальной психолого-педагогической помощи (психолога, логопеда, специального педагога (олигофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога);
- 9) в помощи педагога-ассистента;
- 10) в социально-педагогической помощи (подробная характеристика реализации каждой потребности представлена в методическом пособии ННПЦ КП) [4].

Ежегодно Министерство образования РК совместно с национальной академией образования (НАО) им. Алтынсарина и Национальным научно-практическим центром коррекционной педагогики разрабатывает более 20 методических рекомендаций. Так, например, в 2016 г. НАО им И. Алтынсарина, были разработаны Методические рекомендации «Организация обучения детей с особыми образовательными потребностями по 8 категориям в условиях инклюзивного образования», которых придерживаются все педагоги, работающие в условиях инклюзивного образования. Главной целью разработки методических рекомендаций является изложение системы требований к организации процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Из методических рекомендаций мы видим, что в процессе организации обучения детей названной категории следует придерживаться двух тенденций, сложившихся к настоящему этапу развития общего образования. Первая тенденция связана с требованием соблюдения единства базового образования, которое обеспечивает возможность учащимся с особыми образовательными потребностями (за исключением детей с умственной отсталостью) получения школьного образования, соответствующего требованиям ГОСО РК, гарантирующее им равные права на продолжение образования и получение профессии. Вторая тенденция выражает актуальность создания специальных образовательных условий для развития потенциальных возможностей детей рассматриваемой категории, необходимость учета их индивидуально-типологических особенностей, а также социокультурных факторов, влияющих на качество их обучения и воспитания. К специальным условиям в Законе РК «Об образовании» отнесены: специальные образовательные программы и специальные методы обучения, технические и иные средства, среда жизнедеятельности, а также медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно освоение общеобразовательных и профессиональных образовательных программ [3].

В связи с развитием инклюзивной формы обучения, возрастает актуальность проблемы подготовки педагогических кадров нового формата. Поэтому в педагогических ВУЗах республики курс «Инклюзивное образование» является одной из главных дисциплин, предназначенных для изучения студентами специальностей направления «Образование», целью которого является формирование у студентов целостного представления об основах инклюзивного образования детей с ООП, повышения качества теоретической подготовки к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования[6].

Таким образом, мы видим, что в последние годы концепция инклюзивного образования получила довольно широкое распространение в Республике Казахстан, в основе которой лежат принципы гуманизации, толерантности и обеспечения всеобщего доступа к образованию. Обучаясь в инклюзивной среде, дети с ООП учатся быть открытыми, приобретают жизненно важные навыки общения и взаимодействия с окружающими их людьми.

Список литературы:

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы», утвержденная Указом Президента РК №1118 от 7 декабря 2010 <http://adilet.zan.kz/>
2. Инклюзивное образование: как в Казахстане учат детей с особыми потребностями? /informburo.kz 27 августа 2019.
3. Методические рекомендации «Организация обучения детей с особыми образовательными потребностями по 8 категориям в условиях инклюзивного образования». НАО им. Алтынсарина – Астана, 2016.
4. Министерство образования и науки Республики Казахстан Национальная академия образования им. И. Алтынсарина «Об особенностях организации учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования республики Казахстан в 2019-2020 учебном году 2019-2020» Инструктивно-методическое письмо. – Нур-Султан, 2019.
5. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 1 июня 2015 года №348 «Об утверждении Концептуальных подходов к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан» //online.zakon.kz/
6. Дауыпбаева, У. Актуальные вопросы инклюзивного образования / У. Дауыпбаева // «Ізденіс» газеті, 25.06.2020 - №12.
7. Ержолова, Ж.А. Новые ориентиры деятельности психолого-медико-педагогической консультации / Ж.А. Ержолова, А.Н. Сакаева // «Ізденіс» газеті, 23.04.2020. - №8.
8. Типовые штаты работников организаций образования: Постановление Правительства РК от 3 июня 2020 года №346.

МОДЕРИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Хао Ш.,

доцент кафедры скульптуры
Педагогического Университета провинции Хебей
Хебей, Китай

Попадинец С.Д.,

доцент факультета изобразительного искусства и дизайна
Педагогического университета провинции Хэбэй
Хебей, Китай

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации образовательного процесса студентов в условиях инклюзии на примере творческих мастерских. Особое внимание уделено формированию ценностей и чередованию образовательных целей в работе педагога.

Ключевые слова: творческий акт; люди с особыми потребностями; мастер-класс; инклюзивная образовательная среда; творческая мастерская; модерирование образовательного процесса.

MODERATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN CONDITIONS OF INCLUSION

Hao Shoumin,

associate Professor of sculpture University of education Hebei province, China

Popadinets S.D.,

associate Professor at the faculty of fine arts and design
of the Pedagogical University of Hebei province, China

Annotation. The article discusses the features of the organization of the educational process of students in the conditions of inclusion on the example of creative workshops. Special attention is paid to the formation of values and the alternation of educational goals in the work of a teacher.

Key words: creative act; people with special needs; master class; inclusive educational environment; creative workshop; moderation of the educational process.

В образовательном процессе факультета изобразительного искусства и дизайна Педагогического университета провинции Хэбэй, Китай, нами теоретически разработана и успешно применяется на практике технология «творческая мастерская педагога». Рассмотрим отдельные аспекты этой технологии, связанные с повышением эффективности образовательного процесса в условиях инклюзии. Воспитание определяет цели образования. Важно формировать у обучающихся ценностные ориентиры, позволяющие эффективно работать в условиях инклюзии. Например, творчество как ценность, сотрудничество, взаимоуважение, взаимовыручка, доброжелательность и оптимизм. Важно дать понять и осознать значимость преобладания радости творчества над радостью превосходства над другим и всеми участниками образовательного процесса. Необходимо формулировать цели воспитания, соответствующие данным ценностям.

В развитии важным является первичность творческого акта, который должен предвосхищать выполнение любой учебной задачи. Результаты такого творческого акта для педагога являются показателями:

1. Компетентности ученика.
2. Его отношения к теме.
3. Его способности к творчеству.

4. Его желания заниматься творчеством.

На основе данных результатов можно составить план дальнейших действий. Спонтанный творческий акт может быть проведен в разных формах, это может быть сочинение, рисунок, перформанс. Применение спонтанного творческого акта активизирует мыслительную работу, является стимулом к развитию способностей. Что касается обучающихся, тут важны гибкость, подвижность педагога, его умение модерировать образовательный процесс в зависимости от ситуации. Для людей с особыми потребностями в обучении необходимы гибкие методы, расширяющие их возможности. Разработка таких методов актуальна в русле общего движения образования к вариативности, ориентации на личность каждого ученика.

Кроме того, важно работать вместе с обучающимся, проводить мастер-классы. Одним из важных условий является создание инклюзивной образовательной среды, в которой дискомфорт, ощущение собственной ущербности, отрицательные настроения и взаимоотношения в коллективе должны быть сведены к минимуму, особое значение имеет готовность среды вуза к реализации целей инклюзивного образования, готовность всех ее компонентов [3], включая пространственно-архитектурный дизайн и дизайн человеческих отношений. Особенность учеников должна являться неременной ценностью. Успешно реализовать такие условия легче всего в творческой мастерской, изобразительная деятельность более других видов деятельности может быть благоприятна для раскрепощения, успешной социализации, развития творческих способностей, самоутверждения ученика как личности. Для реализации воспитательных ресурсов инклюзивной среды педагогу особенно важно обладать такими профессионально значимыми качествами, как дружелюбие, терпение, вера в успех каждого ученика [4]. Важно знать особенности обучающегося, специфику реагирования на невозможность реализовать значимые потребности и разрабатывать ситуации успешности для каждого [1].

Большое значение для развития ценностей обучающихся имеет и пленэрная работа. Здесь важно направить внимание обучающихся на умение наблюдать. Полезно давать, например, такие задания: изобразить не только цвет цветущей сирени, но и ее аромат; показать влажность травы, ее сочность. Такие задания способствуют развитию способности использовать цвет как средство выражения замысла, что так важно для понимания авторской позиции.

При проведении мастер-классов по цветовосприятию учитывается его тесная связь с чувственно-эмоциональной сферой жизни человека. Упражнение, а затем и проявившееся умение передавать чувства с помощью цвета развивают способности впечатлять зрителя, использовать цвет как средство воздействия и взаимодействия, развивают перцептивные способности, принятие и уважение особенностей зрителя, заказчика при создании произведения.

В связи с этим, важно проводить лекции-беседы с просмотром работ мастеров, делать записи о том, что впечатлило при просмотре, это должны быть записи о цветовой ситуации. Полезно делать подборку произведений и просто любых изображений, которые впечатляют студента, изучать, почему это происходит и пытаться создать свое произведение, способное впечатлять зрителя. Способность впечатлять тесно связана с самопознанием, поэтому важно направлять обучающихся к познанию себя, применять сочинения [4].

Важным в образовательном процессе является применение чередования целей воспитания, развития и обучения. Если педагог видит, что у обучающихся не хватает мотивации, то необходимо двигаться в достижении целей воспитания, которые касаются личности и ее взаимодействия с социумом, воспитывать мотивацию к обучению, к сотрудничеству; если у обучающихся не хватает способностей, то двигаться к целям развития. Если есть и желание, и способности, тогда можно ставить цели обучения. Это можно назвать спиральным целеполаганием. По мнению специалистов [2], и мы с ними

согласимся, данные задачи могут быть решаемы в ходе реализации индивидуальных образовательных маршрутов, траекторий развития.

Еще важным аспектом при построении образовательного процесса в условиях инклюзии является обеспечение социальной значимости учебных результатов. Такое эффективное социальное взаимодействие активизирует желание работать и создает ситуации, когда обучающийся с ОВЗ видит свою нужность обществу, что так важно для лиц с ОВЗ.

Список литературы

1. Кравчук, А.А. Профессиональная ориентация обучающихся с ОВЗ в условиях дополнительного образования / А.А. Кравчук, Г.А. Романова, Шоумин Хао // Студенческая наука Подмосквю: Материалы международной научной конференции молодых ученых. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2018. – С. 268-271.
2. Лопачева, К.М. Индивидуальная траектория развития как фактор социализации личности в условиях инклюзивного дополнительного образования / К.М. Лопачева, Г.А. Романова, И.В. Штанько // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 54. Ч. VI. – С. 146- 152.
3. Романова, Г.А. Определение готовности вуза к созданию среды развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзии / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. Ч. VI. – С. 175-184.
4. Хао, Ш. Индивидуальные качества педагога как фактор формирования коммуникативно-организационного компонента образовательной среды / Ш. Хао, С.Д. Попадинец // Современное дополнительное образование детей: вызовы и перспективы: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), 26 марта 2018 г., Москва. – АСОУ / Ред. и сост. Д.Е. Яковлев, Н.К. Беспятова, И.В. Штанько – М.: УЦ «Перспектива», 2018. С. 263-276.

РАЗДЕЛ IX. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ К ВКЛЮЧЕНИЮ РЕБЁНКА С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПЕРВЫЙ КЛАСС

Багумян И.А.,

студент 3-го курса профиля «Дошкольная дефектология»
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

E-mail: inna.bagumyan@mail.ru

Бодимер А.А.,

студент 3-го курса профиля «Дошкольная дефектология»
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

E-mail: felker.aliona@yandex.ru

Давлетова Р.Ф.,

студент 3-го курса профиля «Дошкольная дефектология»
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

E-mail: rimmulya-davletova@mail.ru

Кондратева А.С.,

студент 3-го курса профиля «Дошкольная дефектология»
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск

E-mail: anya.kondrateva.2021@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты проведения социально-образовательного проекта, посвященного подготовке родителей к включению детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивный первый класс. Проведено эмпирическое исследование готовности к инклюзивному образованию родителей, воспитывающих детей с проблемами в развитии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, включение детей с ограниченными возможностями здоровья, родители.

Bagumyan I.A.,

3rd year student of the profile «Preschool defectology»
Federal State Budget Institution of Higher Education «Omsk State Pedagogical
University »
Omsk

E-mail: inna.bagumyan@mail.ru

Bodyimer A.A.,

3rd year student of the profile «Preschool defectology»
Federal State Budget Institution of Higher Education «Omsk State Pedagogical
University »
Omsk

E-mail: felker.aliona@yandex.ru

Davletova R.F.,

3rd year student of the profile «Preschool defectology»

Federal State Budget Institution of Higher Education «Omsk State Pedagogical University »
Omsk

E-mail: rimmulya-davletova@mail.ru

Kondrateva A.S.,

3rd year student of the profile «Preschool defectology»

Federal State Budget Institution of Higher Education «Omsk State Pedagogical University »
Omsk

E-mail: anya.kondrateva.2021@mail.ru

Annotation. The article presents the results of a socio-educational project dedicated to preparing parents for the inclusion of children with disabilities in an inclusive first grade. An empirical study of the readiness for inclusive education of parents raising children with developmental problems was carried out.

Key words: inclusive education, inclusion of children with disabilities, parents.

Инклюзивный подход в образовании обусловлен причинами различного характера, среди них общественный заказ с позиции родителей, воспитывающих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Теоретические и эмпирические исследования инклюзивного образования позволяют установить, что в настоящее время фиксируется изменение общества и государства к проблемам образования лиц с ОВЗ, признание их права на получение доступных и качественных образовательных услуг вблизи места проживания. Осознается необходимость социальной адаптации детей в разные возрастные периоды к образовательным организациям общего типа. Многие ученые, среди которых С.В. Алехина, Т.П. Дмитриева, О.С. Кузьмина, М.М. Семаго, О.Ю. Синевич, Т.Ю. Четверикова, Т.А. Юдина и др. указывают в своих работах на важность совместного обучения детей, имеющих нарушения в развитии, с их нормативно развивающимися сверстниками [2; 3; 5; 6].

С.В. Алехина, М.М. Семаго и др. определяют инклюзию как процесс включения и признания прав особого ребенка в общеобразовательной среде наряду со сверстниками без проблем развития. В данном случае такой процесс должен подкрепляться специальными условиями, обеспечивающими удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ [3]. Реализация инклюзивного образования предполагает, что множество разнообразных потребностей детей с ОВЗ предусматривает необходимость организации на базе образовательных учреждений достаточное количество специальных условий и возможностей для непрерывного сопровождения таких обучающихся.

При этом указывается на тщательную организацию этого процесса. Так, Т.Ю. Четверикова отмечает, что при обучении ребенка с ОВЗ в условиях инклюзии следует готовить всех участников образовательного процесса: нормативно развивающихся детей, их родителей и педагогических работников [5]. Различные эмпирические исследования подтверждают значимость подготовки всех субъектов образования, в том числе родителей [1]. В исследованиях фиксируется, что родители, воспитывающие обучающихся с ОВЗ и без ограничений, должны сопровождаться в процессе организации инклюзивного образования. Это позволит родителям стать полноправными партнерами образовательного процесса и обеспечит продуктивный диалог с педагогическими работниками, администрацией школы и создаст условия для сотрудничества.

В психолого-педагогических исследованиях представлены направления работы с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, описаны условия их включения в инклюзивный образовательный процесс, а также зафиксированы основные формы совместной деятельности по улучшению качества образования всех обучающихся школы. Однако, по мнению Т.Ю. Четвериковой и других исследователей, в педагогической

практике возникает серьезная проблема, которая связана с психологическим прессингом детей с нарушениями в развитии и их родителей в виде буллинга и моббинга со стороны остальных участников образовательного процесса [4]. Для предупреждения таких ситуаций важно проводить профилактическую работу перед поступлением ребенка с ОВЗ в инклюзивный первый класс.

Это обусловило выбор основной идеи социально-образовательного проекта в рамках изучения дисциплины "Инклюзивное обучение лиц с ОВЗ". Целью данного проекта стала подготовка родителей к включению ребенка с ОВЗ в инклюзивный первый класс. Работа по проекту осуществлялась поэтапно: теоретическое изучение вопроса организации инклюзивного образования, проектирование подготовки родителей будущих первоклассников с ОВЗ к обучению в условиях инклюзии, размещение подготовленной информации в сети Интернет, а также анкетирование родителей.

На первом этапе проведено изучение особенностей включения родителей (законных представителей) обучающихся с ОВЗ в обсуждение проблем инклюзивного образования. Были выявлены способы и формы включения, в числе которых использование дистанционного формата, удобного и доступного в любое время. При этом использование интернет ресурсов позволяет обеспечить максимально возможный охват родительской общественности при обсуждении вопросов инклюзии.

На втором этапе осуществлялось проектирование и структурирование материалов для родителей, раскрывающих особенности адаптации будущих первоклассников с проблемами в развитии к совместному обучению с нормативно развивающимися сверстниками. Собранные материалы подкреплялись соответствующей визуальной поддержкой в виде мультимедийной презентации.

На третьем этапе информацию для родителей по подготовке детей с ОВЗ к включению в инклюзивный первый класс разместили на интернет ресурсах, в частности в региональном ресурсном центре инклюзивного образования ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет» (https://vk.com/inclusiveducation_omsk). С данной информацией познакомились более 300 человек.

Завершающим этапом стало проведение анкетирования среди родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, по вопросам готовности к поступлению в инклюзивный первый класс. Опросный лист был построен из открытых, закрытых и полужакрытых вопросов. С помощью данной анкеты выяснялось мнение родителей о вероятности организации совместного обучения детей с нормативным и нарушенным развитием.

В описанном выше опросе приняли участие шестьдесят семь родителей (законных представителей) в возрасте от восемнадцати до пятидесяти пяти лет, воспитывающих старших дошкольников с ОВЗ. Выявлены такие статистические данные: родителей с высшим образованием – 77%, неоконченным высшим – 11%, средним специальным – 9% и средним образованием – 3% респондентов. Мнение родительской общественности относительно возможности инклюзивного образования их детей с ОВЗ распределились следующим образом:

- высказались отрицательно 48%, что свидетельствует о наличии сомнений в возможностях обучения их детей с ОВЗ совместно с нормативно развивающимися сверстниками;

- высказались положительно 18%, отмечая достаточный уровень подготовленности своих будущих первоклассников с ОВЗ к совместному обучению с обычными сверстниками;

- высказались с нейтрально 16%, ссылаясь на возможности создания специальных условий в образовательных организациях, которые не всегда готовы к инклюзивному образованию;

- затруднились в ответе на данный вопрос 18%, обозначая первостепенным факторами в организации инклюзии подготовленность педагогических кадров.

Представленные количественные показатели можно трактовать следующим образом: при наличии у родителей представлений об инклюзивном образовании, специфике и условиях его организации, у респондентов возникают сомнения в реальной готовности образовательных учреждений к данному процессу.

В следующем вопросе изучалось мнение родителей о защищенности их детей с ОВЗ в системе образования от не целесообразных действий со стороны нормативно развивающихся сверстников. В реальной практической ситуации 94% респондентов считают, что их ребенок не защищён и лишь 5% высказали противоположную точку зрения. Это свидетельствует о наличии у родителей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ, опасений в вопросе эффективной и качественной организации инклюзивного образования. Такое мнение вновь подтверждает необходимость проведения подготовительной работы перед поступлением детей с ОВЗ в инклюзивный первый класс.

При изучении условий организации инклюзии были зафиксированы следующие результаты:

- подготовленность педагогических работников отметили 72% опрошенных;
- материальную и техническую базы указали 12% респондентов;
- финансовую обеспеченность обозначили 16% опрошенных родителей.

Данные количественные показатели свидетельствуют о наличии у родителей знаний о специальных условиях, необходимых для обучения школьников с ОВЗ в инклюзивном образовании.

Проведенный опрос позволил зафиксировать и сделать вывод, что родители, воспитывающие старших дошкольников с ОВЗ, испытывают сомнения и опасения относительно качественного процесса инклюзивного образования в школе. Эти сомнения связываются с отсутствием особых условий и специальной работы по формированию у всех участников образовательного процесса принятия детей с теми или иными проблемами развития.

Результатом реализации социально-образовательного проекта стала разработка информационного буклета об инклюзивном образовании, условиях его организации, а также специфике адаптации первоклассников с ОВЗ к совместному обучению с нормативно развивающимися сверстниками.

Таким образом, системная подготовка родителей, воспитывающих старших дошкольников с ОВЗ, к обучению в инклюзивном первом классе позволяет снять лишнюю напряженность у всех участников и создать благоприятные условия для комфортного включения и адаптации будущих первоклассников с ОВЗ к общению с обычными сверстниками.

Список литературы:

1. Буслаева, Е.В. К вопросу об информированности и готовности взрослых к инклюзивному образованию / Е.В. Буслаева, В.А. Горшкова // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. /отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2018. – С. 283-287.
2. Дмитриева, Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении / Т.П. Дмитриева. – М.: МГППУ, 2010. – 84 с.
3. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С.В. АLEXИНОЙ, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.
4. Четверикова, Т.Ю. Паритет, буллинг, моббинг и антогонизм как модели социально-личностных отношений в инклюзивном образовании школьников с ограниченными возможностями здоровья / Т.Ю. Четверикова, О.С. Кузьмина, О.Ю. Синевич // Опсiон. – 2019. – Т. 35. – № Special Issue 22. – Рр. 1186-1203.

5. Четверикова, Т.Ю. Стратегии родителей на этапе выбора образовательной модели для будущего первоклассника с ограниченными возможностями здоровья / Т.Ю. Четверикова // Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Омск: ОмГПУ, 2018. – С. 193-197.

6. Юдина, Т.А. Общение и взаимодействие школьников в инклюзивных классах начальной школ / Т.А. Юдина, С.В. Алехина // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2017. – С. 267-272.

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ФОРМ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Дегтярева Т.О.,

учитель лечебной физкультуры

КГУ Кабинет психолого-педагогической коррекции,

г. Караганда, Казахстан

Косыгина Т.И.,

учитель-логопед

КГУ Кабинет психолого-педагогической коррекции,

г. Караганда, Казахстан

E-mail: sacha1912@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности проведения интегрированных коррекционно-развивающих занятий для детей с ОВЗ. Приводится примерное содержание интегрированного занятия для детей с особыми возможностями здоровья в условиях инклюзии.

Ключевые слова: дети с ОВЗ; особые образовательные потребности; интегрированные коррекционно-развивающие занятия; инклюзивная образовательная среда.

SPECIFICS OF INTEGRATED FORMS OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL CLASSES FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Degtyareva T.O.,

physical therapy teacher

KSU Office of psychological and pedagogical correction

Karaganda, Kazakhstan

Kosygina T.I.,

teacher-speech therapist

KSU Office of psychological and pedagogical correction

Karaganda, Kazakhstan

E-mail: sacha1912@mail.ru

Annotation. The article discusses the features of integrated correctional and developmental classes for children with disabilities. An example of the content of an integrated lesson for children with special health needs in an inclusive environment is given.

Key words: children with disabilities; special educational needs; integrated correctional and developmental classes; inclusive educational environment.

Любое коррекционно-развивающее занятие для детей с особыми образовательными потребностями в соответствии с состоянием здоровья направлено, в том числе, и на коррекцию проблем межличностных отношений, которые могут быть спровоцированы ослабленным здоровьем ребенка. Вид занятия в этом случае можно определить как интегрированное коррекционно-развивающее, так как оно проводится несколькими специалистами, например, учителем-логопедом и учителем лечебной физической культуры.

При разработке содержания и технологии проведения занятия с детьми, имеющими ОВЗ, необходимо выстраивать работу в соответствии со следующими векторами деятельности специалиста:

- коррекционно-образовательный спектр задач;
- коррекционно-развивающий спектр задач;

– коррекционно-воспитательный спектр задач.

Важно реализовать весь ресурс учебного занятия, направленный не только на коррекцию психо-физиологических проблем, но и на решение задач личностного развития ребенка. Поэтому целесообразно чаще использовать не индивидуальную форму занятия, а подгрупповую (2-3 человека), приглашать детей, имеющих особые возможности здоровья в соответствии с различными нозологиями, заниматься в условиях инклюзии. Инклюзия как форма образования предполагает реализацию особых принципов [1], которые необходимо знать каждому педагогу, причем, не только тому, кто работает с детьми, имеющими особые возможности здоровья, но и с так называемыми нормотипичными обучающимися.

Интегрированная форма проведения коррекционно-развивающего занятия позволит успешно сочетать комплексы упражнений для развития общей моторики ребенка, его вестибулярного аппарата и стабилизации межполушарного взаимодействия, а также решать задачи, направленные на коррекцию речевой деятельности. Таким образом, деятельность специалистов и детей будет связана с решением задач, лежащих в нескольких плоскостях, например:

1. Коррекционно-образовательная: закрепление умения выполнять упражнения для активации подкорковых образований мозга, для стабилизации межполушарного взаимодействия, упражнения для формирования осанки и одновременно направленных на автоматизацию звука [л] в слогах и словах, профилактику дисграфии.

2. Коррекционно-развивающая: развитие общей моторики, обеспечение и регуляция общего энергетического, активационного фона; развитие координационных способностей и вестибулярного аппарата.

3. Коррекционно-воспитательная: воспитание позитивного отношения к себе и окружающему миру; создание положительного эмоционального настроения; воспитание умения взаимодействовать с педагогами; формирование умения взаимодействовать в подгруппе с другими детьми.

Рассмотрим пример интегрированного коррекционно-развивающего занятия с детьми, где у одного ребенка диагностированы ЗПР, ФНР, смешанная дисграфия, ОУ-гиперметропический астигматизм, Vis 0,7\0,7, а у другого – ЗПР церебро-органического генеза, церебростенический синдром, стертая форма дизартрии, ОНР-Зуровня, ОУ-ангиопатия сосудов сетчатки, Vis 1,0\1,0.

Оборудование для занятия продумывается с учетом использования разными специалистами, оно должно быть многофункциональным, исключать перегрузку в насыщенности инструментария.

Можно выделить мотивационно-побудительный, организационно-поисковый и рефлексивно-корректирующий этапы занятия.

Рассмотрим их подробно.

1. *Мотивационно-побудительный этап.* В самом начале уместно использовать короткую игру-интригу, игру-сюрприз, игру на внимание. Обязательное условие – создание ситуации успеха для каждого ребенка подгруппы, обеспечение мотивации к дальнейшей работе, формирование положительного эмоционального фона. Этап включает также комплекс физических упражнений, выполняемых под музыку, в сочетании с работой на развитие речи.

Пример. Разминка с малыми мячами в руках (выполняется по 1 кругу): дети идут на носочках, дети идут на пятках, дети идут на внешней стороне стопы, дети идут с высоким подниманием бедра, дети идут в полуприседе.

Во время выполнения упражнений используются слоговые карточки и артикуляционные кубики.

2. *Организационно-поисковый этап.* Данный этап направлен на решение комплекса задач, лежащих в области нейропсихологии. Здесь сочетаются дыхательные упражнения (дыхательная гимнастика), упражнения на развитие общей моторики, координации и

ловкости с упражнениями на развитие речи. Обязательное условие – положительный эмоциональный фон, создание ситуации успеха для каждого ребенка с учетом уровня его возможностей: задания не должны быть легкими, важно обеспечить затрату трудового усилия и радость победы (над собой).

Пример. Дыхательные упражнения (малые мячи в руках, каждое упражнение выполняется по 4 раза.)

И.П. (исходное положение): упражнения выполняются лежа:

1. «вдох-руки вверх; выдох-руки вниз».

2. «руки на животе: вдох – надуть живот; выдох – втянуть живот».

Упражнения для улучшения зрения (мячи в руках, каждое упражнение выполняется по 4 раза.)

1. Учитель двигает рукой с мячом:

– влево, вправо;

– по диагонали;

– по кругу.

Дети следят за мячом и выполняют движения только глазами.

2. Движения те же, как в первом упражнении, только надо высунуть язык и осуществлять движения языком в противоположную от глаз сторону.

Растяжки (мячи в руках, каждое упражнение выполняется по 4 раза).

1 упражнение:

а) И.П. Лежа на спине, руки и ноги вместе.

Вдох-приподнять голову, выдох через широко открытый рот, произнося звук [л] или слог [ла], затем опустить голову на пол.

б) И.П. то же. Повороты головы вправо, затем влево (голова поднята).

в) И.П. лежа на спине, руки в сторону. Поднять руку вверх, другая ладонь вверх; рука вниз и другая ладонь вниз.

г) И.П. то же. Движения ногами, согнутыми в коленях: дети имитируют топанье ногами.

2 упражнение:

И.П.: дети лежат на спине, ноги прямо, вместе, руки вдоль туловища.

По команде «Раз!» дети приподнимаются без помощи рук в положение сидя, руки направлены вперед. По команде «Два!» возвращаются в исходное положение. На начальном этапе можно детям помогать приподниматься.

3 упражнение:

И.П.: дети лежат на спине. Руки и ноги вдоль туловища. По команде учителя на счет «Раз» – «Замрите», дети напрягают одновременно руки и ноги. На счет два: расслабляют руки и ноги.

4 упражнение:

И.П.: дети лежат на спине. Руки и ноги вдоль туловища. По команде учителя дети начинают вращение туловища сначала вправо, потом влево.

5 упражнение:

И.П.: дети лежат на животе. По команде учителя начинают выполнять ползание на животе «по-пластунски».

6 упражнение:

И.П. стоя на четвереньках. По команде учителя на счет «раз» – прогибаются в пояснице. На счет «два» – принимают И.П.

Разминка с мячом (мячи разного диаметра) на балансирах в сочетании с проговариванием слогов со звуком [л] (выполняются все упражнения по 3-5 раз):

Броски мяча (взрослый – ребенку, ребенок – взрослому).

Подбросить мяч вверх и поймать.

Ударить мяч об пол и поймать.

Подбросить мяч вверх, хлопок руками, поймать мяч.

Игра «Самый точный»: попасть мячом в цель.

Игра «Самые ловкие»: используются две гимнастические палки, надо прокатить мяч по палкам от одного ребенка к другому в паре (диаметр мячей: большой, средний, маленький).

Игра на большом мяче «Найди правильно написанное слово».

Игра «Умный фонарик»: вспомнить и выбрать с помощью фонарика слова-картинки.

3.Рефлексивно-корректирующий этап. Основные задачи – сохранение положительного эмоционального фона, мотивация к дальнейшей подобной деятельности. Используются более спокойные игры для уменьшения экспрессивных проявлений, например, «На что похож мяч?». Дети называют возможные примеры, а затем следует угощение. Уместны похвала и поощрение в соответствии с общеизвестными принципами педагогики.

Разрабатывая содержательно-технологические аспекты занятия, создавая особую воспитывающую среду с учетом требований современного уровня образования [3], важно учитывать специфику познавательной сферы каждого ребенка, его потребности, интересы, особенности коммуникации. Инклюзивная образовательная среда, обеспечивая совместное включение в образовательный процесс всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [2], для каждого может явиться ресурсом и потенциалом личностного развития как субъекта поликультурного социума. Успех решения данной задачи во многом будет определяться способностью педагогов реализовать индивидуальную траекторию развития каждого ребенка в условиях совместного обучения.

Список литературы

1. Алехина, С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014.- №1. – С. 516.
2. Лопачева, К.М. Индивидуальная траектория развития как фактор социализации личности в условиях инклюзивного дополнительного образования / К.М. Лопачева, Г.А. Романова, И.В. Штанько // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 54. Ч. VI. – С. 146-152.
3. Нечаев, М.П. Развитие воспитательной среды в условиях стандартизации образования: монография / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, Г.А. Романова. – М.: АСОУ, 2019. – 140 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Камынина Л.В.,

педагог-психолог,

ГБПОУ МО «Орехово-Зуевский железнодорожный техникум

имени В.И. Бондаренко»

Орехово-Зуево

E-mail: Klv.mogit@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты задачи психолого-педагогического сопровождения, этапы психолого-педагогической поддержки инклюзивного пространства обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, образовательная среда.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH HIA IN AN INCLUSIVE SPACE

Kamynina L.V.,

educational psychologist,

GOU SPO MO «Orekhovo-Zuevskaya railway technical school V.I. Bondarenko»

Orekhovo-Zuyevo

E-mail: Klv.mogit@mail.ru

Abstract. The article reveals the tasks of psychological and pedagogical support, stages of psychological and pedagogical support of inclusive space for children with disabilities.

Key words: inclusive education, children with disabilities, educational environment.

В 1998 году состоялась первая Всероссийская конференция специалистов системы сопровождения. Сопровождение – это особая форма помощи обучающимся, обеспечивающая эффективное развитие обучающегося в образовательном процессе, целостная систематически организованная деятельность, создающая социально-психологические и педагогические условия для успешного формирования и психологического развития обучающегося в образовательной среде (М.Р. Битянова).

Сложная система организационных, диагностических, педагогических, педагогических и других мероприятий, направленных на создание оптимальных условий для обучающихся, их родителей, администрации и педагогов (Т.Г. Яничева).

Метод, создающий соответствующие условия для развития субъекта для принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненных решений (Е.И. Казаков, Л.М. Шипицы).

Существенной особенностью психологической поддержки является создание условий для перехода индивида к самопомощи (А.А. Майер).

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

А) Для обучающихся с ограниченными возможностями:

– помощь в адаптации к новым условиям жизни;

– систематическая помощь обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (далее обучающимся с ОВЗ) в разработке образовательных программ;

– мониторинг развития обучающихся с ОВЗ с помощью и успешного овладения образовательной программы.

Б) Для обучающихся с условно нормативным развитием:
– профилактика проблем в развитии обучающегося;
– помощь в решении проблем взаимоотношений со сверстниками (в том числе обучающимся с ограниченными возможностями здоровья).

В) Для родителей:
– систематическая психологическая помощь родителям обучающихся с ОВЗ и нормативно развивающимся обучающимся;
– повышение психолого-педагогической компетентности родителей;
– помощь в выборе и реализации образовательного маршрута для обучающихся с ОВЗ.

Г) Для педагогов:
– повышение профессиональной компетенции;
– формирование навыков совместной работы.

Существует несколько вариантов поддержки:

1 вариант – индивидуальная поддержка обучающихся в образовательных организациях:

- создание условий для выявления реальных и потенциальных групп риска;
- оказание помощи нуждающимся обучающимся.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это лицо с ограниченными возможностями физического и / или умственного развития, утвержденное психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующее образованию без создания особых условий.

Обучающиеся из «группы риска» – условно развивающиеся обучающиеся, но с ограниченной способностью адаптироваться к образовательной среде.

2 вариант – обслуживание системы, направленное на предотвращение или устранение проблем с системой в целом:

- разработка профилактических и коррекционных программ;
- создание специальных образовательных условий для обучающихся с ОВЗ.

Основными направлениями работы службы психолого-педагогического сопровождения являются преодоление трудностей в обучении; преодоление трудностей в обучении; выбор определенного образовательного маршрута; формирование и поддержание здорового образа жизни; коррекция личных проблем в развитии обучающегося.

Рассмотрим этапы психолого-педагогической поддержки инклюзивного пространства:

А) Диагностический этап – первичная проверка всех компонентов, основ технического сопровождения:

- оценка ресурсов образовательных организаций для запуска инклюзивных процессов;
- выявление обучающихся, нуждающихся в индивидуализации образовательного маршрута;
- углубленная диагностика выявленных обучающихся с особыми образовательными потребностями;
- коллегиальное обсуждение диагностических результатов специалистами совета образовательного учреждения.

Б) Поисково-вариативный этап – определение целевых ориентиров комплексного сопровождения:

- обсуждение, разработка и детализация отдельных компонентов поддержки специалистами совета образовательного учреждения;
- создание индивидуальной программы;
- определение условий реализации разработанной программы.

В) Практико-действенный этап – реальные действия всех субъектов инклюзивной практики: реализация программы психолого-педагогического обеспечения включенного обучающегося, в соответствии с указаниями, прописанными в ИОП направлениями поддержания специальных образовательных условий, необходимых обучающемуся.

Г) Аналитический этап:

- обзор деятельности отдельных специалистов консилиума;
- оценка эффективности поддержки обучающихся;
- коррекция всех компонентов индивидуальной образовательной программы.

Д) Психолого-педагогическое сопровождение:

- долгосрочная поддержка;
- система взаимосвязанных скоординированных действий всех специалистов образовательной организации, направленных на оказание комплексной помощи обучающемуся, родителям и педагогам.

Основными направлениями коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ являются:

1. Диагностическое направление:

- определение особых образовательных потребностей студентов с ОВЗ при разработке образовательной программы;
- комплексная диагностика нарушений психического и / или физического развития обучающихся с ограниченными возможностями;
- определение текущего уровня и площади ближайшего развития обучающихся с ОВЗ, определение его резервных возможностей;
- изучение развития эмоционально-волевой, познавательной, языковой сфер и личностных качеств обучающихся;
- изучение социального положения в области развития и условий семейного воспитания обучающегося;
- исследование возможностей адаптации и уровня социализации обучающихся с ограниченными возможностями;
- контроль за развитием и успехом образовательных программ.

2. Коррекционно-развивающее направление:

- разработка и реализация индивидуально ориентированных программ коррекции;
- подбор и применение специальных методов обучения, приемов и приемов в соответствии с особыми педагогическими потребностями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- организация и проведение индивидуальных и групповых курсов по адаптации развития, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей в обучении;
- коррекция и развитие высших психических функций, эмоционально-волевой, когнитивно-коммуникативной и речевой сфер;
- развитие и укрепление зрелых личностных взглядов, формирование адекватных форм самостоятельности, личной самостоятельности;
- формирование методов регуляции поведения и эмоциональных состояний;
- развитие форм и навыков личного общения в группе сверстников, коммуникативная компетентность;
- развитие навыков, необходимых для повышения квалификации и профессионального самоопределения;
- улучшение навыков получения и использования информации (на основе ИКТ), которые способствуют улучшению социальной компетентности и адаптации в реальных жизненных средах;
- социальная защита обучающегося в случае неблагоприятных условий жизни в психологических условиях.

3. Консультативное направление:

- разработка рекомендаций по основным областям работы для обучающихся с ОВЗ, которые являются общими для всех участников образовательного процесса;
- консультирование педагогов при выборе индивидуально ориентированных методов и методов работы с учащимися с ОВЗ, подбор и корректировка содержания тематических программ;
- консультирование семьи при выборе стратегий и методов корректирующего образования для студентов с ОВЗ;
- консультирование и помощь в содействии свободному и сознательному выбору профессии, форме и месту обучения стажеров с ОВЗ в соответствии с профессиональными интересами, индивидуальными навыками и психофизиологическими особенностями.

4. Информационно-просветительское направление:

- информационная поддержка образовательной деятельности обучающихся с особыми педагогическими потребностями, их родителей (законных представителей) и педагогических сотрудников;
- различные формы педагогической деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, печатные материалы), для объяснения участникам образовательного процесса студентов (как и не слабых сторон в развитии), их родителей (законных представителей), педагогических коллективов – вопросы, связанные с особенностями учебного процесса и поддержкой студентов с ограниченными возможностями;
- тематические презентации для педагогов и родителей (законных представителей) с объяснением индивидуальных и типологических особенностей различных категорий обучающихся с ОВЗ.

Список литературы:

1. Егоров, П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями / П.Р. Егоров // Теория и практика общественного развития. – 2012. - №3. – С. 35-39.
2. Олешкевич, В.И. Сопровождение и социализация школьников с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения / В.И. Олешкевич // Дефектология. – 2005. - №5. – С. 16-25.
3. Сорокоумова, С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения / С.Н. Сорокоумова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Том 12. - №3. – С. 134-136.

ИЗ ОПЫТА ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ

Клименко И.В.,

кандидат психологических наук, доцент, начальник Отдела психологического
сопровождения и профориентационной работы
ГОУ ВО «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»
г. Тирасполь

E-mail: ilo-klimenko@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен опыт организации комплексного психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в Приднестровском государственном университете. Особый акцент сделан на специфике профориентационной работы с данной категорией обучающихся.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, профориентация, профессиональное самоопределение, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

FROM THE EXPERIENCE OF VOCATIONAL GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Klimenko I.V.,

candidate of psychological Sciences, associate Professor,
Head of the Department of Psychological Support and Career Guidance
GOU VO «Transnistrian State University named after T.G. Shevchenko»
Tiraspol

E-mail: ilo-klimenko@yandex.ru

Annotation. The article presents the experience of organizing comprehensive psychological and pedagogical support for students with special needs at the Transnistrian State University. Particular emphasis is placed on the specifics of career guidance with this category of students.

Keywords: psychological and pedagogical support, career guidance, professional self-determination, students with disabilities.

В настоящее время социальная реабилитация людей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) является одним из значимых направлений государственной политики Приднестровской Молдавской Республики. Так 2018 год в Приднестровье был объявлен Годом равных возможностей, с целью привлечения внимания граждан и государства к проблемам инвалидов и обеспечения их успешной интеграции в общество в контексте создания доступной среды.

Продолжает оставаться актуальным и требует особого внимания вопрос, связанный с профориентацией и адаптацией студентов с ОВЗ в процессе обучения в высших учебных заведениях.

В рамках деятельности психологических служб вуза, особое внимание необходимо уделять обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. Уже накоплен опыт использования различных средств психолого-педагогического сопровождения профессионального и личностного развития данной категории студентов, с учетом

особенностей их здоровья, которые становятся важнейшим фактором развития личности будущего компетентного специалиста.

Процесс интеграции современной молодежи, в том числе и с ОВЗ, в сферу трудовой деятельности в настоящее время во многом осложнен. Во многом это связано с тем, что их восприятие профессий и особенностей функционирования современного рынка труда не полностью соответствует действительности. Следует также отметить, что у выпускников школ с ОВЗ принятие решения о выборе профессии часто продиктовано не только основными факторами, связанными со сформированной мотивацией, осознанием своих интересов, способностей и возможностей, но главным образом основано на слабом знании своих возможностей и способностей. Взаимодействие с данной категорией абитуриентов позволяет сделать вывод о том, что процесс выбора специальности в вузе обычно заменяется принятием готового решения, основанного на рекомендациях, предложенных родителями или близким окружением обучающихся. В связи с этим возрастает значимость оказания помощи этим молодым людям в выборе профессии и в дальнейшем построения их карьеры в системе непрерывного образования в условиях инклюзии [1].

По мнению ряда специалистов, основной целью профессионального становления в период обучения в вузе является постепенное формирование у студента с ОВЗ «внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития» [2].

В этой связи, в Приднестровском государственном университете им. Т.Г. Шевченко (далее ПГУ) организовано специальное сопровождение абитуриентов с ОВЗ, которое включает в себя специфические информационные методы. Сайт университета в рубрике «Абитуриенту» предоставляет звуковую информацию об особенностях приема и обучения в вузе. Психологическая служба в рамках профориентационной деятельности проводит консультирование старшеклассников с ОВЗ. Предоставляется информация о специальностях, особенностях профессиональной деятельности, психологических характеристиках и требованиях к специалисту с учетом медицинских показателей и др.

Многолетний опыт деятельности психологической службы вуза был представлен в методических рекомендациях «Организация профориентационной работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в организациях образования Приднестровской Молдавской Республики», которые утверждены Министерством просвещения и рекомендованы к использованию психолого-педагогическими службами в образовании республики.

Поскольку профессиональная реабилитация лиц с ОВЗ включает профессиональную подготовку, особая роль принадлежит профессиональному образованию. Их успешная социальная реабилитация и интеграция в социальную среду обеспечивается в дальнейшем только путем приобретения профессиональных компетенций в процессе обучения в вузе. [3].

На период 2019-20 учебного года в ПГУ обучаются 62 студентов с ОВЗ. Количество студентов этой категории постоянно увеличивается, в связи с этим в университете в рамках «Государственной целевой программы развития вуза на 2018-2022 годы» определена стратегия создания доступной университетской среды с целью инклюзивного образования студентов с ОВЗ.

Понятие среды, в контексте решения проблем инклюзивного образования, приобретает особую актуальность. Предъявляемые новые требования к ее организации связаны с тем, что в нее включены учащиеся с особыми образовательными потребностями. Изменение касается технологических, организационно-методологических, социально-психологических и других параметров.

Адаптация образовательного пространства к нуждам каждого студента – основная задача в процессе формирования доступной среды в ПГУ им. Т.Г. Шевченко, в рамках которой предполагается решить проблему инклюзивного образования студентов с ОВЗ.

Она включает реформирование учебно-воспитательного процесса, увеличение вариативности, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех обучающихся данной категории и обеспечивали, по возможности, полное участие студентов с ОВЗ в образовательном процессе университета.

Следует отметить, что Отделом психологического сопровождения и профориентационной работы ПГУ им. Т.Г. Шевченко разработана и реализуется программа психолого-педагогического сопровождения, включающая систему профориентации, адаптации и обучения студентов с ОВЗ. Психологическое сопровождение лиц с ОВЗ осуществляется психологической службой комплексно по всем направлениям, а именно: психодиагностическое, психопрофилактическое, просветительское (в том числе и информационное просвещение кураторов, преподавателей), консультативное (индивидуальное и групповое), коррекционно-развивающее.

Ежегодный план мероприятий по реализации программы формируется на основе:

- основных направлений психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального становления студентов с ОВЗ в период обучения в вузе;
- учета особенностей психологического сопровождения различного для разных этапов обучения в вузе, а также индивидуальных особенностей студентов с ОВЗ;
- анализа результатов мониторинга успешности интеграции, а также процесса профессионального становления студентов с ОВЗ ПГУ им. Т.Г. Шевченко;
- потребностей и возможностей факультетов в организации психологической и воспитательной работы со студентами с ОВЗ.

Таким образом, в Приднестровском государственном университете профориентационная работа и образование студентов с ОВЗ осуществляется на основе полноценного учета специфики их образовательных потребностей и возможностей. Все указанные аспекты способствуют возможности более полно и последовательно реализовывать инклюзивное образование как внутри самого вуза, так и в решении проблем обеспечения трудоустройства и построения карьеры его выпускников с ОВЗ.

Список литературы:

1. Дегтева, Л.В. Анализ социально-экономических показателей инклюзивного образования в России / Л.В. Дегтева, И.Л. Литвиненко // Социально-гуманитарные знания. – 2015. - №5. – С. 276-284.
2. Пряхникова, Е.Ю. Проблема профессионального ориентирования лиц с ограниченными возможностями здоровья / Е.Ю. Пряхникова // Мой ориентир. Информационно-справочный ресурс Министерства образования Московской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://мой-ориентир.пф/публикации/problema-professionalnoy-orientatsii-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>.
3. Романенкова, Д.Ф. Профессиональная ориентация абитуриентов-инвалидов и абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья как необходимое условие их профессионального образования / Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. - Выпуск №4. – С. 110-113.

**ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
НАВЫКОВ СЕМООБСЛУЖИВАНИЯ И НАЧАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ У МОЛОДЫХ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ
И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ
СОПРОВОЖДАЕМОГО ПРОЖИВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Райгородская Ф.П.,

магистрант кафедры специальной психологии и реабилитологии
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»
г. Москва

Ткачева В.В.,

доктор психологических наук, профессор кафедры специальной психологии
и реабилитологии
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»
г. Москва

E-mail: homo.crispum@gmail.com

Аннотация. В статье исследуется психолого-педагогическое сопровождение молодых людей с тяжелыми и множественными нарушениями развития в процессе реализации проекта сопровождаемого проживания. Представлено экспериментальное изучение возможностей и потребностей молодых людей с тяжелыми и множественными нарушениями развития в рамках проекта, а также описана программа коррекционной работы по формированию социально-бытовых и начальных профессионально-трудовых навыков.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития, умственная отсталость (интеллектуальные нарушения), сопровождаемое проживание, формирование навыков самообслуживания.

**FEATURES REMEDIAL WORK ON THE FORMATION OF SELF-HELP SKILLS
AND ELEMENTARY VOCATIONAL SKILLS OF YOUNG PEOPLE WITH SEVERE
AND MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN THE PROCESS
OF ACCOMPANIED RESIDENCE (FROM EXPERIENCE)**

Raigorodskaya F.P.,

master's student of the Department of special psychology and rehabilitation
Moscow state psychological and pedagogical University
Moscow

Tkacheva V.V.,

doctor of psychology, Professor of the Department of special psychology and
rehabilitation Moscow state psychological and pedagogical University
Moscow

E-mail: homo.crispum@gmail.com

Annotation. The article explores the psychological and pedagogical support of young adults with severe multiple developmental disorders in the process of implementing the project of supported living. An experimental study of the opportunities and needs of young adults with severe multiple developmental disorders within the framework of the training living project is

presented, as well as a program of correctional work to develop social and initial vocational skills.

Keywords: severe multiple developmental disorders, mental retardation (intellectual disabilities), supported living, develop self-service skills.

После наступления совершеннолетия лица с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в большинстве случаев находятся дома, на попечении родителей или членов семьи, либо переводятся на содержание в психоневрологические интернаты, альтернатив которым в государственной системе не существует, что затрудняет как социализацию инвалидов, так и снижает качество жизни членов их семей. Значительную часть среди этой группы представляют лица с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), у которых кроме интеллектуальной недостаточности в структуре дефекта присутствуют и другие первичные нарушения (сенсорные, двигательные, расстройства аутистического спектра) [1].

Как показывает практика, проблемы интеграции и социализации лиц с тяжелыми и множественными нарушениями развития не решаются в рамках их сопровождения и пребывания в интернатских учреждениях. В качестве альтернативы институциональной системе может быть предложена система сопровождаемого проживания.

Наше исследование проводилось на базе проектатренировочного проживания «Дом под крышей». Этот проект был создан в 2018 году по инициативе родителей особых взрослых с интеллектуальными нарушениями, а также сотрудников благотворительного фонда «Жизненный путь» и РБОО «Центр лечебной педагогики» как адекватный и гуманный способ организации жизни молодых людей, которые оказались или могут оказаться без поддержки родителей, но при этом полностью самостоятельно проживать в квартире не могут. Участники проекта проживали в тренировочных квартирах от 2 до 5 дней в неделю в течение 3-4 месяцев. За время существования проекта в нем приняли участие 30 молодых взрослых с различными ментальными и физическими нарушениями.

Для данного исследования мы выбрали 10 молодых взрослых (4 девушки и 6 юношей) с тяжелыми и множественными нарушениями развития в возрасте от 19 до 30 лет. У всех участников эксперимента констатирована умеренная или тяжелая умственная отсталость в сочетании с другими первичными нарушениями. У пятерых молодых людей (50%) умственная отсталость сочетается с расстройствами аутистического спектра, двое (20%) имеют органическое поражение ЦНС и симптоматическую эпилепсию, один (10%) – синдром Лежёна, один (10%) – синдром Мартина-Белла, у одного (10%) умственная отсталость сочетается с нарушениями опорно-двигательного аппарата [4].

Для проведения эксперимента мы взяли за основу методику педагогической диагностики самообслуживания детей с ТМНР, разработанную М. В. Переверзевой, адаптировав ее для взрослых и применив собственные диагностические критерии [3]. Преимуществом методики М.В. Переверзевой является то, что все навыки, представленные в Диагностической карте, разделены на однозначно трактуемые элементарные действия – операции – каждое из которых оценивается независимо от других. Это позволяет минимизировать влияние восприятия педагога, проводящего оценку, на результат обследования.

Адаптированная для данного исследования диагностическая карта состоит из 10 блоков и демонстрирует актуальный уровень овладения взрослым человеком с ТМНР основными бытовыми навыками: приём душа, чистка зубов, пользование туалетом, надевание одежды, снятие одежды, навыки приема пищи, мытье посуды, приготовление бутерброда, приготовление салата из свежих овощей. Помимо бытовых навыков мы добавили в диагностику освоение профессиональных операций в рамках кулинарной мастерской.

Диагностика проводилась в несколько этапов. На первом этапе осуществлялось заполнение бланков диагностической карты по результатам наблюдения за участником

эксперимента и его интерпретация. На основе полученных в ходе наблюдения данных мы разделили участников на 3 группы:

Первая группа с низким уровнем сформированности бытовых навыков (коэффициент успешности не превышает 0,3): в группу вошли 3 девушки, не проявляющие интереса к навыкам самообслуживания, пассивные, с реакциями отказа, негативизмом. У двух из них не сформированы навыки приема пищи, раздевания, туалета и другие. Практически ни к одной операции они не приступают самостоятельно – только совместно с педагогом, и осуществляют все операции «рука в руке». У третьей девушки не сформированы основные навыки самообслуживания, но есть попытки проявить минимальную самостоятельность. Наибольшую сложность у неё вызывает процесс одевания, приготовления еды, мытья посуды, приема душа, чистки зубов. Все 3 девушки пользуются подгузниками, не владеют аккуратностью при приеме пищи, нуждаются в постоянном сопровождении при выполнении любой операции

Вторая группа с уровнем сформированности навыков ниже среднего (коэффициент успешности от 0,3 до 0,7): в группу вошли 4 человека, которые выполняли операции по самообслуживанию с различной долей самостоятельности. Наибольшие трудности у них вызывали прием душа, процесс одевания и профессиональные операции в рамках кулинарной мастерской. Процессы чистки зубов, снятия одежды, мытья посуды, приема пищи, приготовления бутерброда и салата выполнялись участниками самостоятельно при наличии внешней стимуляции. Некоторые операции выполнялись только при активном участии сопровождающего.

Несмотря на определенный уровень самостоятельности, все участники из II группы оказались не способны оценить самостоятельно качество выполнения своих действий (особенно это касается мытья посуды, чистки зубов, приема душа, процесса одевания).

Уровень туалетного навыка во II группе выше: представители этой группы в отличие от представителей I группы не нуждаются в подгузниках, но были случаи, когда им не удавалось самостоятельно проконтролировать процесс в течение дня или ночи.

Третья группа со средним уровнем сформированности навыков (коэффициент успешности выше 0,7): в группу вошли 3 человека, которые выполняют большинство операций с высокой долей самостоятельности, но нуждаются в помощи в некоторых операциях, ждут подсказки и не приступают к началу действия без внешней (чаще словесной) стимуляции. Наибольшую трудность у них вызывали сложные операции, такие как завязывание шнурков, застегивание молний, использование салфетки во время приема пищи, аккуратность всех процессов, уборка за собой и др.

Основой коррекционной работы с участниками эксперимента стали различные методы визуальной поддержки: визуальные расписания, проверочные списки, цветовая маркировка, комиксы про общение, система альтернативной коммуникации с помощью карточек, изображения как визуальные подсказки, жестовый язык и Макатон (языковая программа, сочетающая звучащую речь, жесты и символы), социальные истории [2].

Вернемся к диагностическим параметрам нашего эксперимента и посмотрим, какие приемы были использованы при формировании каждого бытового навыка:

1. Прием душа:

- включение приема душа в ежедневное визуальное расписание (для девушек с предметным расписанием – мини-копия мочалки);
- создание пошаговой инструкции с картинками;
- социальная история про то, зачем люди принимают душ;
- использование специального стула и поручня (для девушки с ДЦП);
- использования мочалки-перчатки для девушки с ДЦП и девушек с низким уровнем сформированности навыка;
- игра «Найди часть тела»;
- маркировка горячей и холодной воды на кране.

2. Чистка зубов:

- включение чистки зубов в ежедневное визуальное расписание (для девушек с предметным расписанием - зубная щетка);
- создание пошаговой инструкции с картинками;
- использование электрической зубной щетки (для девушки с ДЦП);
- обучение сплевыванию воды после полоскания рта;
- социальная история «Зачем чистить зубы?»;
- включение видео, демонстрирующего правильную чистку зубов во время чистки зубов студентом;
- для девушек с низким уровнем сформированности навыка целью было удержание щетки в руке в течение всего процесса чистки (чистка с сопровождающим «рука в руке»);
- для правильного нахождения своей щетки и стакана - фотография студента на каждом стакане.

3. Туалет:

- пошаговая картиночная инструкция с описанием всех шагов (отдельно для молодых людей и для девушек);
- картиночное напоминание об уборке после себя в туалете и мытье рук;
- использование поручня (для девушки с ДЦП);
- для девушек с низким уровнем сформированности навыка целью было мотивировать их самостоятельно заходить в туалет;
- игра, направленная на обучение молодых людей вытираться сзади.

4. Снятие одежды:

- ассистивные приспособления для девушки с ДЦП (специальный «захват», чтобы снимать носки и ботинки);
- обучение раздеваться перед зеркалом, чтобы видеть, как и какой предмет одежды снимать;
- обучение развязывать веревочные узлы;
- обучение расстегивать пуговицы и кнопки для формирования правильного движения (на игровом поле, а затем на предмете одежды);
- обучение расстегивать молнию для формирования правильного движения (на игровом поле, а затем на предмете одежды);
- обучение расстегивать липучку для формирования правильного движения.

5. Надевание одежды:

- предлагать выбор в одежде, стремиться, чтобы человек выбрал сам себе одежду и был мотивирован ее надеть;
- напоминание о том, что из комнаты нужно выходить одетым;
- обучение завязывать веревочные узлы;
- обучение застегивать пуговицы и кнопки для формирования правильного движения (на игровом поле, а затем на предмете одежды);
- обучение застегивать молнию для формирования правильного движения (на игровом поле, а затем на предмете одежды);
- обучение застегивать липучку для формирования правильного движения;
- для правильного надевания левого и правого ботинка: вставляли в ботинок силуэт левой и правой ноги, подписывали «Л» и «П»;
- для правильного выворачивания одежды: игра с выворачиванием листов бумаги.

6. Приём пищи:

- для девушек с низким уровнем сформированности навыка - специальные ложки и миски;
- приём пищи отмечен в визуальном расписании (для девушек с низким уровнем сформированности навыка прикреплена ложка);
- специальные нескользящие коврики у каждого сидящего за столом (чтобы было удобнее есть и чтобы были видны границы каждого – это работает для тех молодых людей с ТМНР, которые имеют особенность есть из чужой тарелки);

– визуальное напоминание использовать салфетку за столом и убирать за собой после еды.

7. Мытье посуды:

– картиночная последовательность мытья посуды;
– картиночная маркировка на кухонных шкафах всех предметов посуды (для того, чтобы убирать чистую посуду по местам);

– использование специальной щетки для облегчения процесса и улучшения качества мытья посуды;

– специальная низкая раковина для девушки с ДЦП;

– маркировка горячей и холодной воды на кране.

8. Приготовление бутерброда:

– маркировка всего кухонного пространства и полок в холодильнике (где лежат доски, ножи, хлеб, продукты);

– пошаговая инструкция с картинками, описывающая процесс приготовления бутерброда.

9. Приготовление салата:

– пошаговая инструкция с картинками;

– маркировка кухонного пространства (где лежат овощи, доски, ножи, миски, масло, соль);

– специальное приспособление для мойки и сушки овощей;

– специальная овощерезка «крокодил».

10. Профессиональные операции в рамках кулинарной мастерской:

– пошаговые инструкции с картинками;

– специальные приспособления для мойки, сушки и резки фруктов, удобный кондитерский шприц для «отсадки» безе, миксер с чашей, специальное приспособление для удобного раскатывания теста для пельменей и вырезания из теста кругов.

Через 3 месяца после начала тренировочного проживания мы провели контрольный эксперимент. Во всех трех группах резко возрос уровень навыка приема душа. У участников первой группы практически не осталось операций, в которых они бы не принимали участия во время мытья (делают «рука в руке» или есть попытки сделать самостоятельно). Участникам второй группы требуются словесные подсказки или помощь сопровождающего в некоторых операциях (самыми сложными операциями оказались мытье задней части тела, мытье головы, вытирание насухо). Участникам третьей группы требуются словесные подсказки, связанные с качеством мытья головы, споласкивания и вытирания насухо.

Чистка зубов. в первой группе операции делают «рука в руке», нет отказа выполнять какое-либо действие. Участники второй группы чистят зубы самостоятельно, однако требуются указания со стороны сопровождающего, касающиеся качества и продолжительности чистки. Третья группа выполняет все операции самостоятельно, иногда требуется напоминание закрыть зубную пасту или положить зубную щетку на место.

Туалет. Участники первой группы продолжают использование подгузников. У двух участниц исчез отказ, связанный с заходом в туалетную комнату. Третья участница в дневное время стала сама заходить в туалет для справления своих нужд (сохранилось использование подгузника на ночь). Во второй группе участники сами контролируют процесс захода в туалет (за исключением «аварий», которые стали реже по сравнению с началом эксперимента), однако требуется помощь с выполнением санитарно-гигиенических процедур, напоминания вымыть руки. Участники третьей группы ходят в туалет самостоятельно, иногда требуется напоминание вымыть руки и спустить воду.

Снятие одежды. Участники первой группы стали активнее участвовать в процессе снятия одежды, некоторые операции пытаются выполнить самостоятельно. Для участников второй и третьей группы процесс снятия одежды самостоятелен (кроме

девушки с ДЦП, которой требуется некоторая помощь в связи с её физиологическими особенностями).

Процесс надевания одежды оказался самым сложным для участниц первой группы, коэффициент успешности по этому критерию ниже других. В надевании одежды требуется максимальное включение сопровождающего, однако у одной из участниц есть попытки самостоятельного надевания брюк, трусов, водолазки, носков. Участники второй группы надевают одежду самостоятельно (кроме девушки с ДЦП, нуждающейся в помощи сопровождающего), однако им требуется помощь с определением передней стороны или изнаночной стороны одежды, определением правого и левого ботинка, застегивания молнии и завязывания шнурков. Участники третьей группы одеваются самостоятельно, иногда им требуются словесные подсказки.

Приём пищи стал самым успешным для участниц первой группы, удалось сформировать устойчивое использование ложки и вилки во время приёма пищи. Неаккуратность и случаи, когда человек берет еду не из своей тарелки во время общей трапезы, сохранились, однако они стали реже. Представители второй и третьей группы едят самостоятельно, иногда требуются напоминания со стороны сопровождающего о том, что нужно воспользоваться салфеткой или убрать за собой.

Мытьё посуды – сложный навык, который не стал самостоятельным ни для одного участника эксперимента. Участники первой группы выполняли операции «рука в руке», были случаи отказа от выполнения операций. Участники второй группы мыли посуду самостоятельно, однако очень некачественно (за исключением одной девушки). Молодые люди из третьей группы показали наилучший результат.

Приготовление бутерброда. Участницы из первой группы стали принимать более активное участие в процессе, были попытки сделать себе бутерброд самостоятельно. Наибольшие сложности возникали с нарезкой ингредиентов. Участники второй и третьей группы готовили самостоятельно, но нужно было напоминание об использовании доски при нарезке продуктов и иногда помощь в намазывании на хлеб масла или плавленого сыра.

В приготовлении салата большую роль сыграли ассистивные технологии (специальная овощерезка), которая позволила участницам первой группы повысить уровень самостоятельности при приготовлении салата. Участники второй и третьей группы готовили салат самостоятельно (опираясь на картиночный рецепт), иногда требовалась помощь с тем, чтобы отрезать плодоножки или с заправкой салата.

На кулинарной мастерской, как я писала выше, для каждого молодого взрослого была подобрана доступная операция, которая позволяла человеку чувствовать себя полезным и участвовать в общем деле.

Сравнительный анализ данных, проведенный в начале и в конце эксперимента (спустя три месяца) показал, что проживание в тренировочной квартире и реализация программы коррекционной работы по формированию навыков самообслуживания и начальных профессионально-трудовых навыков оказались успешными для всех участников эксперимента. Методы «рука в руке», пошаговый метод, методы визуальной поддержки и другие приемы, использованные в коррекционной работе, способствовали развитию навыков самообслуживания и большему взаимодействию с окружающими, развитию всей психической сферы молодых людей с ТМНР. У всех участников эксперимента повысилась самостоятельность при выполнении бытовых и начальных профессионально-трудовых операций, вырос общий коэффициент успешности.

Сравнительные данные о динамике развития навыков самообслуживания представлены на рисунке 1.

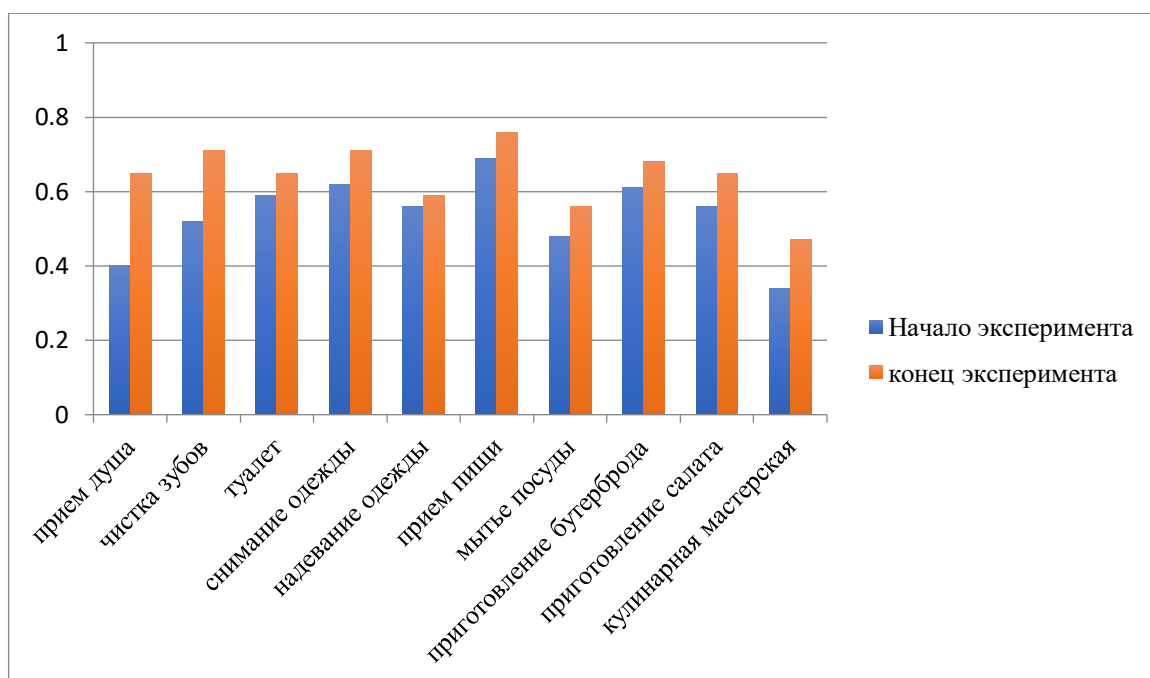


Рисунок 1. – Сравнительные данные до и после коррекционной работы

Изменилось распределение участников по уровням сформированности навыков. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Общие результаты динамики развития навыков
на этапе контрольного эксперимента**

Уровень сформированности навыков	Низкий (коэффициент успешности до 0,3)	Ниже среднего (коэффициент успешности до 0,7)	Средний (коэффициент успешности выше 0,7)
Начало эксперимента	30% (3 человека)	40% (4 человека)	30% (3 человека)
Конец эксперимента	20% (2 человека)	20% (2 человека)	60% (6 человек)

Общие результаты динамики развития навыков на этапе контрольного эксперимента оказались положительными: коэффициент успешности на уровне ниже среднего и среднем уровне составил до 0,7, а реальные итоги эксперимента показали увеличение в 2 раза числа лиц на каждом из этих уровней, что доказывает эффективность проведенной работы.

Список литературы:

1. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2016.
2. Коэн, М. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом / М. Коэн, П. Герхардт. – Екатеринбург, 2018.
3. Переверзева, М.В. Изучение процессов формирования навыков самообслуживания у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / М.В. Переверзева // Дефектология. – 2019. - №2.
4. Ткачева, В.В. Профориентация и социализация лиц со сложными нарушениями развития: проблемы и пути решения / В.В. Ткачева // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: сборник материалов VIII международного теоретико-методологического семинара (14 марта 2016 г.) Том 1. – М.: ПАРАДИГМА, 2016. – С.106-111.

ОНЛАЙН-ВЕБИНАРЫ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ ПО ВОПРОСАМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Черноморова А.Ю.,

студентка факультета НДиСО, профиль «Логопедия»
«Омский государственный педагогический университет»

г. Омск

E-mail: Tchernomorowa2016@yandex.ru

Ноздрачева А.А.,

студентка факультета НДиСО, профиль «Логопедия»
«Омский государственный педагогический университет»

г. Омск

E-mail: cfcrt1234@bk.ru

Решетникова А.М.,

студентка факультета НДиСО, профиль «Логопедия»
«Омский государственный педагогический университет»

г. Омск

E-mail: LaylaRoza@yandex.ru

Корчагина Е.Д.,

студентка факультета НДиСО, профиль «Логопедия»
«Омский государственный педагогический университет»

г. Омск

E-mail: e-katerina5@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыто содержание онлайн-вебинаров по вопросам инклюзивного образования, проводимого в рамках реализации социально-образовательного проекта. Представлен анализ результатов изучения отношения родительской общественности к совместному обучению детей с нормативным развитием и с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, родительская общественность, онлайн-вебинары, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, толерантное отношение.

ONLINE WEBINARS AS A FORM OF INTERACTION WITH THE PARENT COMMUNITY ON ISSUES OF INCLUSIVE EDUCATION

Chernomorova A.Y.,

student of the faculty of Ndiso, profile «speech Therapy»
Omsk State Pedagogical University

Omsk

E-mail: Tchernomorowa2016@yandex.ru

Nozdracheva A.A.,

student of the faculty of Ndiso, profile «speech Therapy»
Omsk State Pedagogical University

Omsk

E-mail: cfcrt1234@bk.ru

Reshetnikova A.M.,

student of the faculty of Ndiso, profile «speech Therapy»
Omsk State Pedagogical University

Omsk

E-mail: LaylaRoza@yandex.ru

Korchagina E.D.,

Annotation. The article discloses the content of online webinars on inclusive education, conducted as part of the implementation of a socio-educational project. The analysis of the results of studying the attitude of the parental community towards the joint education of children with normative development and with disabilities is presented.

Key words: inclusive education, parent community, online webinars, students with disabilities, tolerance.

Вопросы инклюзивного образования рассматривались в работах многих исследователей: как зарубежных – Т. Бут, Д. Митчелл, М. Шмидт, М. Эйнскоу и др., так и отечественных – С.В. Алёхина, Ю.В. Мельник, О.С. Кузьмина, Е.Н. Кутепова, Е.В. Самсонова, Т.Ю. Четверикова, А.Ю. Шеманов и др. [1; 2; 4]. Исследователи подчеркивают необходимость инклюзии как новой парадигмы современного образования. Многие авторы отмечают, что важна не только готовность детского и педагогического коллектива к принятию обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), но и готовность родителей, воспитывающих детей с нормативным развитием [4].

При рассмотрении данной проблемы научными деятелями не раз отмечалось, что родители, являющиеся участниками образовательных отношений в условиях инклюзии, имеют противоречивые взгляды относительно вопроса совместного обучения детей с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников. Факт этого часто порождает конфликтные ситуации между субъектами образовательных отношений [3].

Недостаточная информированность родительского коллектива в области инклюзивного образования порождает предрассудки, препятствующие эффективному включению обучающихся с ОВЗ в класс вместе с нормально развивающимися детьми.

Актуальность выбранной темы обусловлена приоритетным направлением развития социальной политики государства в сфере инклюзивного образования, а также необходимостью формирования правильных представлений о детях с ОВЗ и их возможностях. В рамках дисциплины «Инклюзивное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья» нами был подготовлен и реализован проект на тему: «Онлайн-вебинары как форма взаимодействия с родительской общественностью по вопросам инклюзивного образования».

Основной целью нашего проекта стало информирование родительского коллектива в формате проведения онлайн-вебинаров по вопросам инклюзивного образования. Нами были обозначены следующие задачи:

- проанализировать научно-методическую литературу по проблеме организации инклюзивного образования;
- сформулировать основные цель и задачи, этапы реализации проекта;
- определить структуру и форму проведения взаимодействия с коллективом родителей по вопросам инклюзивного образования;
- реализовать взаимодействия с коллективом родителей по вопросам инклюзивного образования в формате онлайн-вебинаров;
- проанализировать полученные результаты.

Для реализации поставленной цели и сформулированных задач были выделены основные этапы проекта.

1. Подготовительная деятельность.
2. Реализация проекта в формате проведения онлайн-вебинаров.
3. Анализ результатов.

Первый этап оказался самым объёмным, так как для его реализации было необходимо осуществить следующие виды работ: составить текст вебинаров, подготовить сопровождающую презентацию; подобрать вопросы к тесту; распространить тестовые вопросы среди нашей целевой аудитории – родителей; выбрать удобную интернет-платформу для проведения онлайн-вебинаров; позволяющую транслировать мультимедийную презентацию; провести пробные запуски трансляций.

Подготовка текстового материала для вебинаров строилась на основе опроса, проведенного на подготовительном этапе. Опрос проводился анонимно, в нём приняло участие 30 респондентов в возрасте от 18 до 55 лет (это позволило осуществить охват населения разных возрастных категорий).

Опрос включал следующий перечень вопросов:

1) Сталкивались ли Вы в своей повседневной жизни с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (далее ОВЗ)?

2) Знакомы ли Вы с термином «инклюзия»?

3) Знаете ли Вы, что такое «инклюзивное образование»?

4) Считаете ли Вы возможным обучение детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях?

5) Укажите степень Вашего согласия с каждым из перечисленных ниже утверждений (Согласен/Сомневаюсь/Не согласен).

– Ценность человека не зависит от его достижений.

– Все люди нуждаются в поддержке.

– Ребенок приходит в школу, чтобы получать знания.

– Все дети должны учиться вместе.

6) Знаете ли вы отличия людей, имеющих статус «инвалидности» от людей, имеющих статус «ОВЗ»?

В совокупности представленные вопросы отражали отношение родительской общественности к идеям инклюзивного образования.

Проанализировав все ответы респондентов, нами были получены следующие данные, которые представлены на рисунке 1.

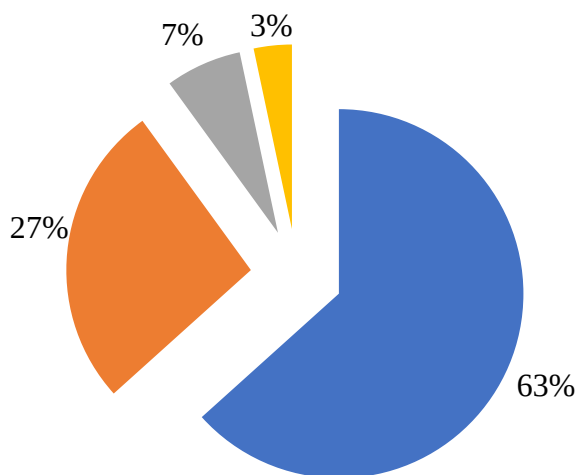


Рисунок 1. – Изучение отношения родительской общественности к инклюзивному образованию

Данные рисунка свидетельствуют о следующем:

– 63% опрошенных положительно относятся к идее инклюзии, но отмечают недостаточный уровень осведомленность по данной теме (дали положительные ответы на вопросы №1, 4, 5; отрицательные – на вопросы №2, 3, 6);

– 27% респондентов положительно относятся к идее инклюзии и имеют достаточный уровень осведомлённости по данной теме (дали положительные ответы на все вопросы);

– 7% родителей отрицательно относятся к идее инклюзии и отмечают недостаточный уровень осведомлённости по данной теме (дали отрицательные ответы на все вопросы);

– 3% опрошенных отрицательно относятся к идее инклюзии и отмечают достаточный уровень осведомлённости по данной теме (дали положительные ответы на вопросы №1, 2, 3, 6; отрицательные – на вопросы №4, 5).

Таким образом, был отобран и предоставлен в наиболее доступной для восприятия форме материал, содержащий информацию о том, кто такие люди с ОВЗ, что такое инклюзия, какую цель она ставит перед современным обществом и т.д.

На данном этапе было принято решение о необходимости проведения двух онлайн-вебинаров по следующим темам:

1. «Инклюзивное образование как необходимое условие развития общества».
2. «Реализация основных принципов инклюзивного образования».

На втором этапе, реализация проекта в формате проведения онлайн-вебинаров, было запущено две онлайн трансляции в разные дни на специальной интернет-платформе «Jitsi Meet».

В рамках первого дня были рассмотрены такие вопросы, как: «Что такое «инклюзивное образование»?», «Для кого существует инклюзивное обучение?», «Кто охватывается инклюзивным образованием?», «Социальная и образовательная интеграция», «Феномен «инклюзивного образования», «Специальные условия получения образования детьми с ОВЗ».

На втором вебинаре освещались следующие темы: «Содержание обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения», «Толерантное отношение к людям с ограничениями в развитии», «Организация инклюзивного образования в Омске и Омской области».

В процессе проведения прямых трансляций слушатели могли задавать вопросы в общий чат, на которые отвечал выступающий. Таким образом создавалась обратная связь, предотвращающая непонимание материала и сохраняющая анонимность. Содержание задаваемых вопросов стало основой для доработки и дополнения информации следующего вебинара.

На заключительном этапе был проведен анализ предыдущих этапов и всей работы, которые показали эффективность данного формата образовательно-просветительской деятельности. Однако анализ позволил выявить особенности, достоинства и сложности такого вида работы. Во-первых, такая деятельность стала мотивацией и основанием для дальнейшего продвижения в распространении идей инклюзивного образования. Во-вторых, используемая форма организации просвещения родительской общественности является перспективной и актуальной на этапе развития информационных технологий и дистанционной работы.

Таким образом, результаты проведенного социально-образовательного проекта показали, что информирование родителей по вопросам инклюзивного образования является актуальной проблемой на современном этапе. Проведение онлайн-вебинаров становится удобной и эффективной формой организации взаимодействия педагогов и родителей. Такой выбор позволяет избежать многих конфликтных ситуаций, осуществлять эффективное взаимодействие и обратную связь, а также информированность родительской общественности по вопросам инклюзивного образования значительно повышается через проведение онлайн-вебинаров.

Список литературы:

1. Алехина, С.В. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование / С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // Психолого-педагогические исследования. – 2019. - Т. 11. - №4. – С. 121-132.
2. Кузьмина, О.С. Технологии организации и сопровождения инклюзивных практик / О.С. Кузьмина // Инклюзивное образование: теория и практика. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика». – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2019. – С. 252-257.
3. Хитрюк, В.В. Тренинг как оптимальная форма работы с родителями обучающихся начальной школы при формировании инклюзивного образовательного пространства / В.В. Хитрюк, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова // Научный диалог. – 2017. - №6. – С.270-286.
4. Четверикова, Т.Ю. Удовлетворение особых образовательных потребностей детей с нарушениями развития в условиях инклюзии: положительная и отрицательная педагогическая тактика / Т.Ю. Четверикова // Инклюзивное образование: теория и практика. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика». – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2019. – С. 230-235.

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПАТОЛОГИЕЙ СЛУХА ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ИХ ИНТЕРАКЦИЙ СО СЛЫШАЮЩИМИ СВЕРСТНИКАМИ

Четверикова Т.Ю.,

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск

E-mail: t_chet@omgpu.ru

Аннотация. Автор статьи обосновывает необходимость организации интеракций обучающихся с сохранным и нарушенным слухом. Подчеркивается важность реализации этого процесса в системе специального и инклюзивного образования. Сообщается, что регулярное вербальное взаимодействие детей с патологией слуха со здоровыми сверстниками содействует развитию их устной речи и преодолению её недостатков.

Ключевые слова: устная речь, обучающиеся с патологией слуха, интеракции, специальное и инклюзивное образование.

DEVELOPMENT OF ORAL SPEECH OF STUDENTS WITH HEARING DISORDERS THROUGH THE ORGANIZATION OF THEIR INTERACTIONS WITH HEARING PEERS

Chetverikova T.Y.,

candidate of pedagogical sciences, docent,
Head of the department of Defectology education,
«Omsk State Pedagogical University»

Omsk

E-mail: t_chet@omgpu.ru

Annotation. The author of the article justifies the need to organize interactions of students with preserved and impaired hearing. The importance of implementing this process in the system of special and inclusive education is emphasized. It is reported that regular verbal interaction of children with hearing disorders with healthy peers contributes to the development of their oral speech and overcoming its shortcomings.

Key words: oral speech, students with hearing disorders, interaction, special and inclusive education.

Обучающиеся с патологией слуха, несмотря на тяжесть первичного нарушения и следующих за ним «вторичных отклонений» (по Л.С. Выготскому), обладают значительным потенциалом включения в сложную систему социальных отношений [1]. Однако для этого требуется реализация многоплановой образовательно-реабилитационной работы.

В системе инклюзивного и специального образования с глухими, слабослышащими и кохлеарно имплантированными обучающимися предусмотрено проведение индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятий. Их реализация осуществляется в ходе внеурочной деятельности. Данные занятия, будучи ориентированными на удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с нарушением слуха, весьма многоплановы. Они включают работу над развитием речи в коммуникативной и когнитивной функциях, устранение специфических нарушений произношения, развитие слухового восприятия речи и неречевых звучаний и др.

Даже при систематическом проведении специальных занятий их оказывается недостаточно для обогащения социально-коммуникативного опыта обучающихся, особенно с грубым нарушением слуха, в частности, глухотой и тяжёлой тугоухостью. Вне регулярных интеракций со слышащими людьми инкультурация лиц с патологией слуха не может быть успешной.

Глухие и слабослышащие дети, как и их здоровые ровесники, испытывают естественную потребность в общении, стремятся к межличностному взаимодействию. Однако в системе специального образования социальное окружение обучающихся указанной нозологической группы сужено, в связи с чем коммуникация осуществляется преимущественно со сверстниками и взрослыми с аналогичным нарушением, а также со слышащими педагогами. В данной ситуации «живое общение» реализуется преимущественно с использованием жестовой речи, особенно за рамками учебного процесса. Это ограничивает возможность овладения такими учениками вербальными средствами коммуникации, осложняя установление контактов со слышащими людьми, что негативно отражается на формировании социальных компетенций.

В связи с неполноценным владением словесной речью человек с тяжёлой тугоухостью или глухотой оказывается в затруднительном положении при решении многих бытовых вопросов. Ему сложно сформулировать свой запрос, обратиться с просьбой, выразить позицию по тому или иному поводу, поскольку всякий раз он рискует оказаться непонятым слышащими людьми.

Даже те дети с нарушенным слухом, которые обучаются в системе инклюзивного образования, могут не иметь регулярных коммуникативных контактов со слышащими сверстниками, о чём свидетельствует современная педагогическая практика. Как правило, это прослеживается в тех случаях, когда речь ученика с тяжёлой тугоухостью или глухотой является некачественной, что обуславливает недостаточную ясность её содержания. По этой причине ребёнок с патологией слухового анализатора оказывается для своих нормотипичных одноклассников непредпочтительным партнёром по общению.

Нельзя не согласиться с тем, что дети с нормальным и нарушенным развитием порой объединены совместной учебной деятельностью лишь формально, в связи с чем фактически такое объединение представляет собой случай псевдоинклюзии. Это, по меньшей мере, провоцирует у всех участников образовательных отношений состояние психологического дискомфорта [2].

Как справедливо отмечается современными исследователями (О.С. Кузьмина, В.Д. Толкачева, С.В. Щербаков, О.В. Якубенко и др.), одна из главных причин, детерминирующих неэффективность инклюзивной практики – отсутствие личностной, теоретической и практической готовности к ней у сотрудников образовательной организации. В этой связи решение кадрового вопроса в рассматриваемом контексте продолжает оставаться значимым направлением научных изысканий, не утрачивая своей актуальности [2; 3; 4; 5].

Считаем важным указать на том, что к числу эффективных средств развития у обучающихся с патологией слухового анализатора устной речи относится иницилируемая специалистами организация их регулярных интеракций со слышащими сверстниками. Для этого сотрудникам образовательной организации нужно максимально использовать ресурсы внеурочной деятельности. В частности, следует предусмотреть совместное участие детей с полноценным и нарушенным слухом в различных праздничных (в т.ч. спортивных) мероприятиях, в конкурсах в составе одной команды, а также регулярное посещение факультативов, кружков, секций в школе и в учреждениях системы дополнительного образования. При организации этой работы, требующей совместных усилий педагогической и родительской общественности, важно исключить любой формализм. Как отмечалось выше, нахождение детей с сохранным и нарушенным слухом в одном здании, кабинете не обеспечивает возникновения у них мотивации к

интеракциям. Более того, контакты, навязываемые взрослыми, приводят к обратному эффекту: отказу обучающихся от любого взаимодействия друг с другом.

С учётом изложенного выше представим основные условия, при соблюдении которых может успешно решаться задача развития речи обучающихся с нарушением слуха в процессе их интеракций со слышащими сверстниками:

- любое взаимодействие детей с патологией слухового анализатора с их нормотипичными сверстниками должно быть тщательно спланировано: важно определить цель и содержание совместной деятельности обучающихся, возможные варианты поддержания ими взаимодействия на протяжении всего мероприятия;

- обе группы обучающихся должны быть подготовлены к встрече, особенно если она организуется впервые. Слышащим обучающимся в доступной форме сообщается об особенностях, которые отмечаются у их сверстников с нарушенным слуховым анализатором: использование слуховых аппаратов, потребность постоянно следить за артикуляцией говорящего, затруднённость восприятия устной речи, особенно в ускоренном темпе и т.д. Детям с патологией слуха по большей части нужна психологическая подготовка к предстоящей встрече со слышащими сверстниками, обеспечивающая осознание того, что их потенциальные партнёры по взаимодействию ожидают его, испытывают к нему интерес. Одна из задач специалистов – создание мотивации на использование детьми с нарушением слуха при общении со здоровыми сверстниками устной речи в соответствии с теми умениями, которыми были сформированы в ходе коррекционных занятий: говорить внятно, членораздельно, без стеснения;

- следует практиковать регулярные встречи одних и тех же (знакомых друг другу) групп обучающихся с сохранным и нарушенным слухом, чтобы укрепить складывающиеся между детьми контакты, а также поддерживать естественные ситуации для возникновения интеракций. Так, на очередной встрече ученики могут поинтересоваться друг у друга о произошедших в их жизни событиях, достигнутых результатах, планах на ближайшее будущее и т.д.;

- при проведении мероприятий соревновательного характера важно организовывать смешанные команды, каждую из которых будут представлять обучающиеся с сохранным и нарушенным слухом;

- деятельность детей в системе дополнительного образования или в инклюзивном классе лучше начинать с объединения обучающихся для выполнения совместной работы не в группах, а в парах. Особенно это важно для ребёнка с патологией слуха – для предупреждения возникновения в ходе интеракций коммуникативных барьеров. В составе пары, ориентированной на контакт, совместную деятельность, у обучающихся возникнет естественная потребность обратиться к сверстнику с просьбой, вопросом, попросить о помощи или предложить её, обменяться информацией. При работе в составе группы, где среди слышащих детей только один ребёнок имеет патологию слуха, его сверстники могут быть удовлетворены взаимодействием друг с другом, игнорируя присутствие ровесника, затрудняющегося в силу имеющегося нарушения свободно поддерживать вербальную коммуникацию, тем более параллельно с осуществлением практической деятельности, не прерывая её.

Дополняя изложенное выше, отметим, что содержание интеракций обучающихся с сохранным и нарушенным слухом может стать материалом для проведения языкового анализа на коррекционных занятиях. Так, например, школьникам с тяжёлой тугоухостью и глухотой целесообразно предложить проанализировать реплики своих нормотипичных сверстников, подобрать к ним лексические и синтаксические эквиваленты. Это будет содействовать обогащению лексикона обучающихся с нарушением слуха, формированию у них способности к лексической и синтаксической синонимии, «присвоению» речевых средств, которые уместны для использования в практике коммуникативного взаимодействия.

Резюмируя, укажем, что регулярное проведение образовательно-реабилитационных мероприятий, включающих занятия коррекционной направленности, является принципиально важным условием удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с патологией слуха. Однако этого ресурса, даже если он базируется на использовании уникальных методик психолого-педагогического воздействия, оказывается недостаточно для овладения социальными компетенциями и совершенствования коммуникативных практик детей указанной нозологической группы. По этой причине дети с тяжёлой тугоухостью и глухотой должны иметь регулярные интеракции со слышащими сверстниками, что позволит оптимизировать процесс их интеграции в общество.

Список литературы:

1. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
2. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 23 с.
3. Толкачева, В.Д. Понимание феноменологии инклюзии в педагогике и иных областях научного знания / В.Д. Толкачева // Научный потенциал. – 2019. - №4 (27). – С. 34-36.
4. Щербаков, С.В. Усиление роли практики в целях подготовки квалифицированных кадров для системы специального и инклюзивного образования / С.В. Щербаков // Детство, открытое миру: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2017. – С. 312-316.
5. Якубенко, О.В. Результаты апробации дисциплины «Инклюзивное образование» в рамках подготовки стандартов нового поколения / О.В. Якубенко // Инклюзивное образование: теория и практика. Сборник материалов II международной научно-практической конференции. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2017. – С. 576-580.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА

Шадчин И.В.,

специалист по учебно-методической работе
Центра сравнительной педагогики и инноваций
ГБУ ДПО «Челябинский институт развития
профессионального образования,
г. Челябинск

E-mail: inclusive.chirpo@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыт широкий спектр вопросов, коррелирующих с проблемами развития системы информационно-методического обеспечения профессионального образования инвалидов молодого возраста в системе СПО Челябинской области. Проводится анализ результатов мониторинга интернет-сайтов профессиональных образовательных организаций с целью выявления наличия специального раздела для инвалидов с различными видами нарушений здоровья.

Ключевые слова: инвалид молодого возраста, раздел интернет-сайта для инвалидов, инклюзивное профессиональное образование.

FROM EXPERIENCE IN INFORMATION AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF VOCATIONAL EDUCATION OF YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES

Shadchin I.V.,

specialist in educational and methodical work at the Center for
Comparative Pedagogy and Innovation, Chelyabinsk
Institute of the Vocational Education Development,
Chelyabinsk

E-mail: inclusive.chirpo@mail.ru

Annotation. The article reveals a wide range of issues that correlate with the problems of the development of information and methodological support for vocational education of young people with disabilities in the system of vocational education in the Chelyabinsk region. The results of monitoring the websites of professional educational organizations are analyzed in order to identify the presence of a special section for people with disabilities with various types of health disorders.

Key words: young disabled people, section of the website for the disabled, inclusive vocational education.

Ключевым направлением государственной политики в области образования является формирование информационной открытости профессиональных образовательных организаций (далее – ПОО) для обучающихся с инвалидностью, которые нуждаются в комплексной информационной поддержке [2].

ГБУ ДПО ЧИРПО проводится мониторинг информационной открытости 61 ПОО и 2 образовательных организаций высшего образования Челябинской области по вопросам профессионального образования инвалидов (рис. 1).

Анализ данных мониторинга за I квартал 2020 года позволяет констатировать, что:

– всеми региональными ПОО и образовательными организациями ВО сформирован специальный раздел, отражающий наличие в образовательной организации условий для получения образования инвалидами и лицами с ОВЗ;

– с 2018 года ежегодно увеличивается количество ПОО и организаций ВО, которые размещают справочную информацию для абитуриентов с особыми образовательными потребностями, и в I квартале 2020 года их число возросло до 100% (таблица 1).

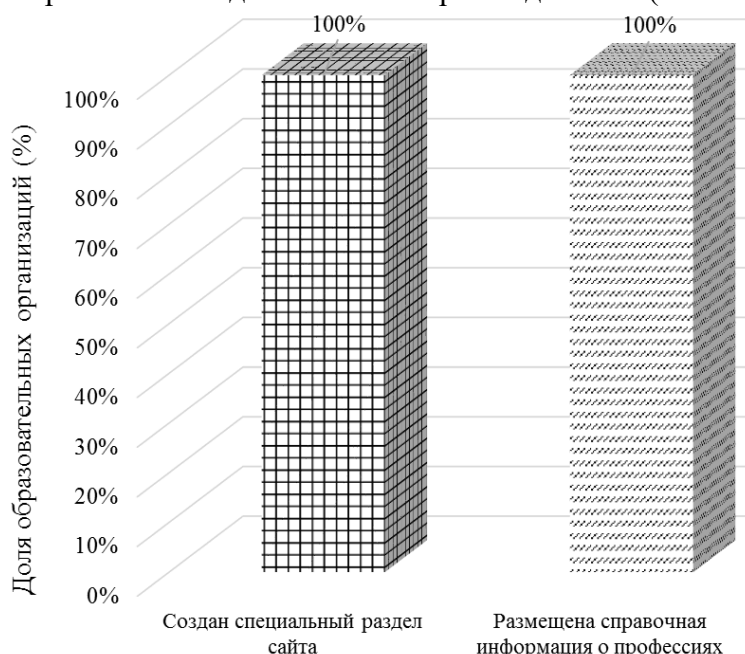


Рисунок 1. – Результаты анализа официальных сайтов ПОО и организаций ВО с целью выявления наличия специального раздела для инвалидов в I квартале 2020 года

Таблица 1

Результаты мониторинга анализа официальных сайтов ПОО и организаций ВО с целью выявления наличия специального раздела для инвалидов за II квартал 2018 г. – I квартал 2020 г.

	II кв. 2018 г.	III кв. 2018 г.	IV кв. 2018 г.	I кв. 2019 г.	II кв. 2019 г.	III кв. 2019 г.	IV кв. 2019 г.	I кв. 2020 г.
Доля ПОО и организаций ВО, которые создали специализированный раздел для инвалидов (% от общего числа ПОО)	83%	86%	95%	95%	95%	97%	99%	100%
Доля ПОО и организаций ВО, которые разместили справочную информацию о профессиях (% от общего числа ПОО)	63%	69%	70%	73%	92%	93%	95%	100%

ГБУ ДПО ЧИРПО создан ресурс «Атлас профессий и специальностей, по которым ведется подготовка в организациях СПО региона».

Ресурс включает в себя 2 специальных подраздела:

- «Обучение лиц с ОВЗ в ПОО»;
- «Обучение инвалидов с различными видами нарушений здоровья в ПОО».

ГБУ ДПО ЧИРПО реализуется дополнительная профессиональная программа (повышения квалификации) «Социально-педагогическая поддержка инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе профессионального образования» в объеме 72 часов.

В текущем учебном году обучение прошел 131 педагогический работник из 19 ПОО региона (таблица 2).

Таблица 2

Список учебных групп, обучение которых по дополнительной профессиональной программе (повышения квалификации) «Социально-педагогическая поддержка инвалидов и лиц с ОВЗ в процессе профессионального образования» осуществлялось в 2019-2020 учебном году

№ п/п	Место обучения	Срок обучения	Количество слушателей
1.	ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования»	Сентябрь	23 человека
2.	ГБПОУ «Магнитогорский педагогический колледж»	Октябрь	20 человек
3.	ГБПОУ «Саткинский политехнический техникум имени А.К. Савина»	Ноябрь	25 человек
4.	ГБОУ ПОО «Златоустовский техникум технологий и экономики»	Январь	25 человек
5.	ГБПОУ «Верхнеуральский агротехнологический техникум - казачий кадетский корпус»	Февраль	25 человек
6.	ГБПОУ «Челябинский техникум текстильной и легкой промышленности»	Март	13 человек
	6 площадок	6 групп	131 человек

В наши дни ежегодно происходит увеличение числа обучающихся с инвалидностью и увеличение доли профессиональных образовательных организаций, обучающих инвалидов, однако недостаточно развиты формы индивидуализации обучения, в том числе с разработкой индивидуального учебного плана, адаптацией образовательных программ, использованием дистанционных образовательных технологий.

Недостаточно оснащение образовательных организаций специальными техническими и программными средствами, которые позволяют обучающимся с различными видами нарушений здоровья получать учебную информацию в доступной форме. Вместе с тем следует отметить, что образовательные организации начали рассматривать деятельность по обучению лиц с инвалидностью и развитию условий инклюзивного образования как неотъемлемую часть развития системы профессионального образования [1].

Список литературы:

1. Романенкова, Д.Ф. Обеспечение доступности среднего профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Уральском федеральном округе / Д.Ф. Романенкова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – №4 (20). – С. 77-81.

2. Яковлева, Е.В. Дистанционное обучение в информационной образовательной среде // Молодой ученый. – 2018. – №10. – С. 69-71. – URL <https://moluch.ru/archive/196/48637/> (дата обращения: 10.06.2020).

РАЗДЕЛ X. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИИ

ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ИНКЛЮЗИВНУЮ СРЕДУ: ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА

Испулова С.Н.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы
и психолого-педагогического образования
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»

г. Магнитогорск

E-mail: sispulova@mail.ru

Аннотация. В статье представлен социальный проект «Площадка семейного сотворчества – растем вместе» как механизм адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью к жизни в обществе. Проект реализуется благотворительным фондом «Металлург» (г. Магнитогорск).

Ключевые слова: инклюзия, социальный проект, социализация, адаптация, реабилитация.

INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT: POTENTIAL OF A SOCIAL PROJECT

Ispulova S.N.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Social work and
Psychological-pedagogical Education,
Nosov Magnitogorsk State Technical University
Magnitogorsk

E-mail: sispulova@mail.ru

Annotation. The article presents the social project «Platform for family co-creation – growing together» as a mechanism for adapting children with disabilities to life in society. The project is implemented by the Metallurg charitable Foundation (Magnitogorsk).

Key words: inclusion, social project, socialization, adaptation, rehabilitation.

Тема инклюзии является одной из наиболее актуальных на протяжении последнего десятилетия, когда речь идет о системе обучения, воспитания, социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. И это, безусловно, оправдано. Во-первых, ежегодно растет число детей с ограниченными возможностями здоровья. Согласно статистике, в настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ОВЗ и инвалидностью. Специалисты, родители детей с ОВЗ и инвалидностью, общественность постепенно пришли к пониманию и принятию такой системы образования, которая будет способствовать включению особых детей в общество, и это станет наиболее важной задачей систему образовательных учреждений.

Во-вторых, Российская Федерация ратифицировала ряд международных документов в сфере социального положения людей с инвалидностью, образования детей с ОВЗ. В связи с чем были внесены или подкорректированы основные федеральные документы, в частности, закон «Об образовании в РФ» (2012), государственная программа

РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (2014), ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (2014) и др. Как видим, таким образом, сформирована нормативно-правовая основа для реализации инклюзивного образования.

Все вышеперечисленное диктует необходимость профессиональной подготовки, переподготовки, повышения профессиональной квалификации специалистов, работающих в учреждениях и организациях системы образования. Различным аспектам в сфере подготовки специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде посвящены труды С.В. Алехиной, М.Н. Алексеевой, Е.Л. Агафоновой, Н.П. Артюшенко, О.С. Кузьминой, Е.Г. Самарцевой, Т.В. Тимохиной, И.Н. Хафизуллиной, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловской и др.

Получение образования является одним из основных прав любого гражданина нашей страны, в том числе, для детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако, не все дети способны осваивать основную образовательную программу. И тогда, эти дети не имеют возможности ни только усваивать знания, но и контактировать с другими детьми, что, безусловно, не способствует повышению их адаптационного уровня.

В данной работе представим опыт Благотворительного фонда «Металлург» по адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья на примере социального проекта «Площадка семейного сотворчества – растем вместе».

Одной из важных проблем семей с детьми с ОВЗ и инвалидностью является также недостаточная и компетентность родителей в вопросах ухода за детьми, реабилитации детей на дому, детско-родительского общения.

Актуальность проекта обусловлена также тем, что в настоящее время в городе Магнитогорске, несмотря на тенденцию к увеличению детей-инвалидов, отсутствуют специально созданные условия для комплексной, в том числе социально-бытовой реабилитации детей-инвалидов. Существует потребность в развитии внутренних ресурсов семей, воспитывающих детей-инвалидов, преодолении их социальной исключенности, сохранении и улучшении семейной среды развития и воспитания детей-инвалидов путем организации временного присмотра и ухода за ребенком.

Проект «Площадка семейного сотворчества – растем вместе» предполагает создание условий для подготовки детей с ОВЗ и инвалидностью к самостоятельной жизни, оптимального развития и социальной адаптации, интеграции семьи и ребенка в общество посредством организации кратковременного присмотра и ухода за детьми-инвалидами на период занятости их родителей (законных представителей). Социально-психологическая реабилитация предполагает психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми-инвалидами в рамках цикла занятий в «Школе для родителей», программа которой предусматривает обучение и консультирование родителей по вопросам ухода за детьми, реабилитации детей-инвалидов на дому, детско-родительского общения. Это способствует повышению компетентности самих родителей в области взаимодействия со своим ребенком; нормализацию жизнедеятельности семьи.

Социально-культурная реабилитация включает в себя посещение детьми совместно с родителями кинотеатра. Кроме того, на базе тренировочной квартиры организованы развивающие и игровые занятия для детей. На других площадках (аквапарк, Дом кино, столовая «Ветеран» и др.) для детей и их родителей организованы праздничные мероприятия. К проведению занятий и мероприятий по социально-культурной реабилитации детей-инвалидов привлечены волонтеры, обучающиеся по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование», «Социальная работа».

Физкультурно-оздоровительная реабилитация предусматривает оздоровительное купание детей-инвалидов и членов их семей в аквапарке; предоставление бесплатных путевок в ДООК «Уральские зори» с проживанием и питанием; однодневные оздоровительно-познавательные поездки за город с питанием, посещением зоопарка, аквапарка и анимационной программой.

Профессиональная ориентация включает в себя проведение мероприятий по профессиональному самоопределению детей. Проводятся индивидуальные консультации, в рамках которых желающие могут получить всю необходимую информацию о программах подготовки, правилах поступления в учебные заведения.

В рамках проекта разработана и уже реализуется программа для родителей по вопросам ухода за детьми, реабилитации детей на дому, детско-родительского общения через «Школу для родителей».

Проект позволяет применить наиболее эффективные методики по выработке самостоятельности, навыков социальной адаптации и подготовить детей целевой группы к будущей взрослой жизни. При разработке проекта принят во внимание имеющийся отечественный и зарубежный опыт, научные и методические разработки, различные программы социально-бытовой, социально-средовой и социально-культурной реабилитации.

Для управления проекта создана рабочая группа из 5 человек, в нее входит заместитель директора БФ «Металлург», заведующая детским отделом БФ «Металлург» (руководитель проекта), ведущий специалист по социальной работе БФ «Металлург», главный бухгалтер БОФ «Металлург», зав. кафедрой социальной работы и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова».

Участники проекта имеют следующие медицинские диагнозы:

- сахарный диабет – 1;
- нарушения слуха – 1;
- эпилепсия – 4;
- детский церебральный паралич (с наличием других сопутствующих нарушений в развитии) – 9 (2 ребенка с эпилепсией как сопутствующим заболеванием, 1 ребенок с расстройством аутистического спектра как сопутствующим заболеванием);
- расстройство аутистического спектра (с наличием других сопутствующих нарушений в развитии, прежде всего – нарушение интеллектуального развития) – 4;
- нарушения зрения – 1;
- синдром «Дауна» – 2;
- глиома ствола головного мозга – 1;
- нарушение интеллектуального развития – 1.

Таким образом, на основании имеющихся медицинских диагнозов, можно предположить, что 7 детей имеют диагнозы, которые позволят социализироваться в новой группе, воспринимать и ретранслировать правила, нормы поведения в новой для них группе; 9 детей имеют более низкие стартовые возможности для социализации, но особенности их характера, активное участие семьи, нацеленная работа специалистов могут повысить их адаптационные возможности. 8 детей, судя по наличию таких диагнозов как, эпилепсия и расстройство аутистического спектра, периодически либо постоянно будут нуждаться в присутствии родителя, могут испытывать значительные сложности с адаптацией и социализацией.

Основное отличие данного проекта состоит в том, дети – участники проекта представляют следующие группы:

- 1) посещали или в настоящее время посещают образовательное учреждение детский сад: 1 человек;
 - 2) посещают общеобразовательную школу: 2 человека;
 - 3) посещают общеобразовательную школу с отдельными классами для детей с ограниченными возможностями здоровья: 1 человек;
 - 4) посещают специализированную школу: 7 человек;
 - 5) посещают частную школу: 1 человек;
 - 6) не посещают, находятся дома, на семейном обучении – 12 человек.
- Посещают секции, «кружки» по интересам – 2 человека.

Таким образом, половина детей - участников проекта (12 человек) в той или иной степени испытывают социальную изоляцию, так как не посещали и не посещают учреждений образовательного плана, не имеют достаточного опыта в построении отношений со сверстниками вне домашних условий.

В ходе анкетирования родителей детей – участников проекта мы выяснили их ожидания от реализации проекта.

Мнения родителей разделились на две группы:

- надеются на социализацию ребенка, на улучшение отношений как между родителями и ребенком, так и ребенка со сверстниками, повышение уровня самостоятельности ребенка – 19 семей;
- оставили этот вопрос без ответа – 5 семей.

Родителям была дана возможность дополнить что-либо о своем ребенке, о надеждах, связанных с реализацией проекта. Только три семьи приняли участие в ответе на этот вопрос.

Вот то, что отметили родители: «Дополнить занятия с логопедом», «Рады, что попали в этот проект!», «Хотелось бы узнать, как живут, воспитывают особых детей семьи в других городах, как сложилась взрослая жизнь этих детей».

Исходя из доступной на первом этапе реализации проекта информации, мы определили следующие риски реализации проекта.

1. Неоправданно завышенные ожидания со стороны родителей.
2. Не все дети смогут находиться в группе самостоятельно, без присутствия родителей.
3. Сложности в адаптации, в первую очередь, в силу серьезных нарушений в развитии, медицинских диагнозов.

Нами были разработаны рекомендации по преодолению выявленных рисков.

1. Организовать информационно-просветительскую работу с родителями относительно цели, задач проекта.

2. На занятиях «Школы для родителей» обратить внимание на повышение уровня психолого-педагогической культуры родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Темы занятий, их содержание должны быть направлены на знакомство родителей с передовым отечественным и зарубежным опытом по интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья во все сферы жизни общества, на формирование коммуникационных навыков, на приобретение новых знаний по коррекционно-реабилитационной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья; формирование знаний об инклюзивном образовании, включая профессиональное обучение; на овладение навыками здоровьесбережения.

3. При планировании занятий с детьми учитывать индивидуальные особенности их характера, особенности развития познавательной сферы, медицинский диагноз.

Наибольшие затруднения могут проявиться у двух микрогрупп детей:

- детей с детским церебральным параличом (с наличием других сопутствующих нарушений в развитии), (2 ребенка с эпилепсией как сопутствующим заболеванием, 1 ребенок с расстройством аутического спектра как сопутствующим заболеванием);
- детей, имеющих расстройство аутического спектра (с наличием других сопутствующих нарушений в развитии, прежде всего – нарушение интеллектуального развития).

Данный проект позволяет создать условия родителям, воспитывающим ребенка-инвалида, для решения проблем личного характера; улучшает «эмоциональный фон» в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, способствует социализации детей.

В настоящее время можно сделать вывод, что проект очень востребован и эффективен. Дети с удовольствием проводят время друг с другом, занимаясь с волонтерами и специалистами, приобретают новые для них знания и развивают

коммуникативные умения. Родители имеют возможность посвятить немного времени себе, пообщаться со специалистами и тем самым получить психолого-педагогическую консультацию, обменяться важной информацией и уже имеющимся опытом в плане взаимодействия с различными медицинскими, образовательными учреждениями и организациями. Действие данного проекта было рассчитано до сентября 2020 года, но в связи с пандемией реализация проекта была приостановлена.

Список литературы:

1. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева // Психологическая наука и образование. – 2011. - №1. – С. 83-92.
2. Афонькина, Ю.А. Инклюзивный потенциал образования как социальной среды / Ю.А. Афонькина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. - №3-1. – С. 91-94.
3. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: диссертация ... кандидата педагогических наук / О.С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 319 с.
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/182563/>.
5. О социальной защите инвалидов в РФ: Федеральный закон от 24.11.1995 г. №181-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/9014513>.
6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ (ред. от 13.07.2015 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
7. Тимохина, Т.В. Особенности ценностных и мотивационных ориентаций будущих педагогов в условиях социальной неопределенности [Текст] / В.Ю. Могилевская, Н.Н. Ковальчук, Д.В. Солдатов, Т.В. Тимохина // Актуальные проблемы психологического знания. Научно-практический журнал. 2018. -№ 3 (48). - С. 34-45 (авт. участ. – 25%; - 0,32 п.л.).
8. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / И.Н. Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 22 с.
9. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: диссертация ... доктора педагогических наук / В.В. Хитрюк. – Калининград, 2015. – 390 с.
10. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2019. - №2. – С. 58-64.

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ОТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ

Романова Галина Александровна,
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-
технологический университет», г. Орехово-Зуево
E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы готовности образовательной среды к функционированию в условиях инклюзии. Рассматриваются вопросы проектирования и формирования инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда; проектирование инклюзивной образовательной среды; обучающиеся с инвалидностью; ограниченные возможности здоровья.

AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: FROM THE DESIGN TO THE FORMATION OF

Romanova Galina Aleksandrovna,
candidate of Pedagogical Sciences,
associate Professor of pedagogy
«State humanitarian- technological University»,
Orehovo-Zuyevo
E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Annotation. The article deals with the problems of readiness of the educational environment to function in the conditions of inclusion. The issues of designing and forming an inclusive educational environment are considered.

Keywords: inclusive educational environment; design of an inclusive educational environment; students with disabilities; limited health opportunities.

Образовательные организации всех уровней, направлений и профилей представляют на форумах свой опыт решения проблемы включения в образовательный процесс обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья совместно с нормотипичными сверстниками. Уже не первый год в российской науке и практике образования обсуждаются проблемы организации эффективной инклюзивной образовательной среды.

В соответствии с нормативно базой международного и российского образовательного права во всех образовательных организациях разработаны документы, регламентирующие образовательную деятельность в условиях инклюзии. Учтены требования к организации пространственно-архитектурной среды. Разрабатываются образовательные программы. Адаптивные и адаптированные. Методические рекомендации. Проводятся обучающие семинары (вебинары!!!). Обучаются преподаватели, родители. И вроде бы все идет правильно. Тем не менее, анализ инклюзивного образовательного опыта регионов позволяет говорить о том, что, доля того, *что есть* в каждой образовательной организации (мы не берем пример экспериментальной практики, а также опыт Челябинска, Казани и других регионов, не хотим никого обидеть, поэтому не перечисляем) несравнима мала, по сравнению с тем, что *непременно должно быть* для того, чтобы совместное обучение всех категорий обучающихся было действительно успешным. И не только потому, что надо выполнять требования законодательного характера, а потому, что *каждый человек этого достоин*.

Как долго мы будем петь дифирамбы инклюзивной образовательной среде, говоря о ее роли в формировании важнейших социально-значимых личностных характеристик? Может быть, уже пора признать ее действительно неоспоримую значимость в личностном развитии всех участников образовательных отношений (детей, родителей, педагогов, иных представителей образовательного социума) и перейти более конкретно к тому, как же ее организовать, эту среду, чтобы был максимальный эффект, чтобы она «работала» на целевую заданность в соответствии с известными принципами инклюзии?

Хотим отметить значимость инклюзии как важнейшей формы организации образовательного пространства, особой образовательной среды, способствующей развитию социально-значимых личностных характеристик. Воспитывающая роль среды отмечена в различных научных исследованиях [1], она обеспечивает опыт принятия особенностей поликультурного социума, овладение моделями социокультурной идентификации и самореализации каждой личности вне зависимости от состояния здоровья, в том числе людей, имеющих инвалидность. Тем не менее, приходится признать, что условия, на создание которых и направлена образовательная инклюзия, обеспечены далеко не в каждой образовательной организации. Введение инклюзивного подхода в образовании, несомненно, дает положительные результаты, но существуют и определенные риски, возникающие при реализации данного подхода [2].

Рассмотрим несколько проблемных аспектов организации инклюзивной образовательной среды, которые весьма актуальны для образовательных организаций различного уровня. Отметим несколько важных, на наш взгляд, положений.

Что такое инклюзивная образовательная среда?

Отвечаем: если в образовательную организацию общего вида пришел обучающийся с ОВЗ, то автоматически образовательная среда стала инклюзивной. Так ли это на самом деле?

ФГОСы определяют требования к подготовке выпускника как результаты-компетенции. В образовательной организации может работать только специалист, обладающий определенными профессиональными компетенциями, что подтверждается уровнем его базового педагогического образования и профессиональной переподготовки при необходимости. Уровень компетенций педагога соответствует занимаемой им должности (что подтверждается процедурой аттестации).

Вопрос о компетенциях педагогических работников в сфере инклюзивного образования (в любой образовательной организации): в данном контексте компетенция на элементарном уровне может быть представлена как совокупность знаний, умений педагога в сфере образовательной деятельности в условиях инклюзии. Она отражает степень владения образовательными технологиями с учетом специфики этой деятельности, включает психологическую готовность, мотивацию и т.д.

Из этого следует, что все руководящие и педагогические работники обладают хотя бы элементарным уровнем компетенций, позволяющих им работать в условиях инклюзии!? Или они должны научиться в процессе работы? А тот, кто будет первым «включенным»? А первая инклюзивная группа?

Образовательная деятельность осуществляется в соответствии с программами освоения дисциплин. Отсюда следует, что в каждой организации разработан комплект программ для обучения в условиях инклюзии обучающихся с инвалидностью и / или ОВЗ. Причем, в соответствии с особенностями различных нозологий и до начала учебного процесса, чтобы обучающийся, избравший данное образовательное учреждение, не испытывал затруднений. Или программы будут разработаны в процессе? А способен ли каждый педагог разработать адаптированную программу по своему предмету с учетом особенностей каждой нозологии? Анализ практики высшей школы, например, показывает, что отнюдь не все педагоги понимают даже то, что адаптированность не касается содержания образовательной программы.

Образовательная инклюзия предусматривает укомплектованность штата образовательной организации специалистами сопровождения. Специалисты сопровождения включены в штат. Или это произойдет в процессе? Ведь мы не знаем, какие придут к нам обучающиеся.

Завершая наше «философическое письмо» (вспомним П.Я Чаадаева), отметим, что любая деятельность, в том числе и деятельность по формированию инклюзивной образовательной среды, предполагает ряд последовательных управленческих действий. В соответствии с алгоритмом управленческих действий можно говорить об этапности в создании инклюзивной образовательной среды. Подчеркнем: среда должна быть создана до того, как она станет инклюзивной по факту.

Назовем этапы формирования инклюзивной образовательной среды и их целевую заданность.

На первом этапе основной целью становится диагностика мотивации участников образовательных отношений к сотрудничеству в условиях образовательной инклюзии. Необходимо определить также уровень готовности и способности субъектов к эффективному взаимодействию в особых условиях инклюзивной среды. Опираясь на ведущие положения синергетического подхода - многовариантность и альтернативность развития образовательных систем – необходимо обозначить принципы проектирования среды, способной функционировать и развиваться как инклюзивная. Данный этап в построении инклюзивной образовательной среды исходя из его целенаправленности можно назвать *аналитико-прогностическим*.

В логике развития образовательной среды выстраиваются сущность и целевая заданность следующего - *формирующего этапа*, направленного на создание оптимальных условий формирования инклюзивного мышления и поведения участников образовательного процесса. Планируемый результат - создание эффективной среды взаимодействий всех составляющих образовательной инклюзии.

Как и любая система, инклюзивная образовательная среда является динамичной и непрерывно развивающейся, она требует постоянной модификации с учетом возникающих проблемных ситуаций и меняющихся запросов, потребностей, инноваций. На обеспечение взаимосвязи и согласованности действий субъектов, объектов и процессов инклюзивной образовательной среды направлен *координирующий этап* ее становления и развития. Планируемым результатом здесь будет разработка и внедрение системы мер, направленных на межфункциональную координацию всех компонентов особой образовательной среды, эффективно действующей в условиях инклюзии.

Оценка результативности инклюзивной образовательной среды, а также проектирование условий и путей дальнейшего ее совершенствования, являются целью финального этапа ее разработки и становления - *оценочно-результативного*. Ожидаемым результатом здесь будет система стратегий и условий развития среды.

При формировании инклюзивной образовательной среды [4] важно учитывать возможность возникновения следующих проблем [3]:

- низкий уровень мотивации участников к взаимодействию в условиях инклюзивного образования;
- стереотипы преподавателей в осуществлении образовательного процесса;
- использование при обучении в условиях инклюзии неэффективных педагогических технологий;
- нивелирование значимости инклюзии в формировании личностных компетенций всех субъектов;
- непонимание сущности и задач образовательной инклюзии;
- формальный подход к определению готовности инклюзивной образовательной среды вуза к выполнению социально-значимых задач,

- нереализованная потребность в повышении роли социально-образовательной среды вуза в личностном развитии субъектов образовательной инклюзии;
- попытка неоправданно облегчить жизнедеятельность субъектов инклюзивного социально-образовательного пространства;
- усиление акцента только на нуждах студентов, имеющих ОВЗ и /или инвалидность, и их родителей.

Технология создания инклюзивной образовательной среды [5] описывает деятельность каждого субъекта как личностную активность по достижению поставленной образовательной цели (индивидуальную и профессиональную); рассматривает систему организации и функционирования данной среды как социальную активность (общую и общественную). В этом случае обеспечиваются условия личностной и профессиональной самореализации всех ее субъектов. Результат образовательной инклюзии будет определяться системным взаимодействием всех компонентов образовательной среды и готовностью их к принятию данной формы социально-образовательной деятельности как оптимальной в поликультурном жизненном пространстве.

Список литературы

1. Нечаев, М. П. Развитие воспитательной среды в условиях стандартизации образования: монография / М. П. Нечаев, С. Л. Фролова, Г. А. Романова. - М.: АСОУ, 2019. - 140 с.
2. Петренко, А.И. Инклюзивное образование: анализ рисков и путей их преодоления / А.И. Петренко, Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Научный журнал. – Выпуск 54. – Часть 3. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – С. 174-180.
3. Романова, Г.А. Моделирование инклюзивной образовательной среды вуза и ее проблемы / Г.А.Романова // Инклюзия в образовании. – Казань: УВО «Университет управления «ТИСБИ». – 2017. – Том 2. – № 2(6). – С. 48-57.
4. Романова, Г.А. Определение готовности вуза к созданию среды развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзии / Г.А.Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сб. научных трудов. - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 55. - Ч. VI. - с. 175-184.
5. Романова, Г.А. Технология внедрения модели инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов / Г.А.Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. IV. –С.236-239.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Шадричева А.И.,

педагог-психолог «Кинешемского педагогического колледжа»

г. Кинешма

E-mail: alengkagal@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты содержание и направление деятельности психолого-педагогической службы образовательного учреждения по профилактике девиантного поведения у обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, приемы, методы, особые образовательные потребности, девиантное поведение.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Shadricheva A.I.,

Teacher-psychologist «Kineshem Pedagogical College»

Kineshma

E-mail: alengkagal@mail.ru

Annotation. The article reveals the content and direction of the psychological and pedagogical service of an educational institution for the prevention of deviant behavior in students with special educational needs.

Key words: inclusive education, techniques, methods, special educational needs, deviant behavior.

Образование, воспитание, развитие детей с особыми потребностями является одной из приоритетных задач страны. К этой группе принято относить: детей с нарушением слуха, зрения, недоразвитостью речи; детей с нарушением интеллектуального развития; детей с нарушением опорно-двигательного аппарата; детей с ранним детским аутизмом, детей с комбинированными нарушениями в развитии.

Специальный образовательный стандарт является основным инструментом реализации конституционных прав на образование детей с особыми образовательными потребностями.

На современном этапе в России применяются несколько подходов в обучении:

1. Дифференцированное обучение детей с нарушениями физического и ментального развития в коррекционных учреждениях I-VIII видов;
2. Интегрированное обучение детей в специальных группах в общеобразовательных учреждениях;
3. Инклюзивное образование.

Рассмотрим подробнее последний подход как наиболее распространенный.

Инклюзивное обучение предполагает принятие обучающихся с особыми образовательными потребностями, как и всех детей в классе (группе), включение их в одинаковые виды деятельности, вовлечение в коллективные формы обучения и общее решение задач, использование стратегий коллективного участия – игры, совместные

проекты, лабораторные исследования. Инклюзивное образование расширяет индивидуальные возможности каждого ребенка, помогает развить гуманность, толерантность, альтруизм. Происходит изменение структуры образовательного учреждения и системы отношений участников образовательного процесса, тесное сотрудничество педагогов и специалистов, вовлечение родителей в работу с ребенком [7, 32].

Специалисты выделяют следующие правила коррекционной работы:

1. Проявление педагогического такта.
2. Применение поощрений за успехи, формируя веру в собственные силы и возможности.
3. Применение индивидуального подхода к каждому обучающемуся.
4. Использование разнообразных средств образования, воспитания (чередование умственной и практической деятельности, использование красочного дидактического материала и средств наглядности), предотвращая утомление обучающихся.

Использование методов, активизирующих познавательную деятельность обучающихся, развивающих их устную и письменную речь, формирующих необходимые учебные способности.

Эффективными приемами психолого-педагогического коррекционного воздействия на эмоционально-личностную и познавательную сферу обучающихся с особыми образовательными потребностями являются: игровые ситуации, дидактические игры, игровые тренинги, способствующие развитию коммуникативных навыков, психогимнастика и релаксация [4, 7].

Психолого-педагогической службе образовательной организации необходимо учитывать, что дети с особыми образовательными потребностями более восприимчивы к социальным проявлениям, особенно при неблагоприятном социальном развитии и нарушениях социально-психологической адаптации возможно развитие различных форм девиантного поведения, связанные не только с правонарушениями. Девиантным, отклоняющимся поведением называют поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных норм, как отклонения корыстной, агрессивной ориентации, так и социально-пассивного типа (отклонения от учебы, бродяжничество) [2, 23].

Таким образом, девиантное поведение может проявляться в различных социальных отклонениях от нарушений норм морали до тяжких преступлений.

Причины отклоняющегося поведения детей с особыми образовательными потребностями обусловлены разнообразным кругом явлений, требующих своевременной диагностики, а также дифференцированного и адекватного применения мер психолого-педагогического сопровождения.

Ранняя профилактика девиантного поведения обучающихся с особыми образовательными потребностями позволяет значительно углубить круг знаний обуславливающих отклоняющееся поведение детей, расширить сферу применения психолого-педагогического сопровождения по предупреждению девиантного поведения обучающихся с особыми образовательными потребностями [1, 75].

Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения детей с особыми образовательными потребностями требует строго индивидуального подхода, в основе которого лежат специфические психофизические особенности детей в развитии.

Таким образом, несомненна необходимость и результативность психолого-педагогической профилактики девиантного поведения у детей с особыми образовательными потребностями, которая должна учитывать интересы участников, активизировать личностные ресурсы, быть систематической и последовательной.

Список литературы:

1. Антонян, Ю.М. Неблагоприятные условия формирования личности в детстве и вопросы предупреждения преступности / Ю.М. Антонян, Е.Г. Саличев. – М., 2011.

2. Воронкова, В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / В.В. Воронкова. – М., 2014.
3. Жигарев, Е.С. Криминологическая характеристика несовершеннолетних и организация их правового воспитания: учебное пособие / Е.С. Жигарев. – М., 2015.
4. Зюбин, Л.М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися: Методическое пособие / Л.М. Зюбин. – М., 2010.
5. Клейберг, Ю.А. Социальные нормы и отклонения / Ю.А. Клейберг. – М., 2007.
6. Кипнис, М. Большая книга лучших игр и упражнений / М. Кипнис. – М., 2014.
7. Яковлева, Н.Ф. Социальная дезадаптация: нарушение поведения у детей и подростков / Н.Ф. Яковлева. – М., 2006.

РАЗДЕЛ XI. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Голубева О.А.,
ОГБОУ «Центр образования для детей с особыми
образовательными потребностями г. Смоленска»
учитель русского языка и литературы
г. Смоленск
E-mail: golubeva.aa@dist67.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы образования и воспитания детей с ОВЗ и предлагаются пути их решения. Нужно как можно раньше создать условия для успешной социальной адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В данном направлении в нашей школе накоплен достаточно богатый опыт. Дистанционное обучение обладает рядом качеств, которые делают его весьма эффективным при работе с детьми-инвалидами и больными детьми. В Центре дистанционного образования используются современные образовательные и воспитательные технологии как эффективное средство формирования личностных результатов и ключевых компетенций обучающихся.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, социализация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзия.

FEATURES OF PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS WITH HIA IN THE CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION

Golubeva O.A.,
OGBOU «Center for Education for Children
with special educational needs of the city of Smolensk»
Russian language and literature teacher
Smolensk
E-mail: golubeva.aa@dist67.ru

Abstract. The article discusses the problems of education and upbringing of children with disabilities and suggests ways to solve them. It is necessary to create conditions for successful social adaptation of a child with disabilities as early as possible. Our school has gained quite a lot of experience in this area. Distance learning has a number of qualities that make it very effective when working with children with disabilities and sick children. The Center for Distance Education uses modern educational and educational technologies as an effective means of generating personal results and key competencies of trainers.

Key words: Federal State Educational Standard, socialization of students with disabilities, inclusion.

В современном мире средства коммуникации позволяют организовать учебный процесс, не выходя из дома. Это особенно важно для комплексного и качественного образования детей с ОВЗ. Однако нужно не просто обучить того или иного ребёнка с ОВЗ, но и сделать его знания и умения востребованными в обществе.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [5, 14] утверждает основные принципы:

- создание благоприятной социальной ситуации развития и образования каждого обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями, особыми образовательными потребностями;
- создание специальных условий для получения образования, взаимодействия обучающихся с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками, не имеющими таких ограничений;
- приобщение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к общечеловеческим ценностям, социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

В настоящее время ведётся активная работа в направлении социальной интеграции (социализации) детей-инвалидов. Социализация – это процесс и результат включения индивида в социальные отношения [3, 23]. Наиболее актуален вопрос социальной адаптации при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Это вызвано тем, что большинство детей и подростков с ОВЗ обучается на дому, и имеют крайне низкий уровень социализации.

Ребята сталкиваются с целым комплексом культурно-социальных проблем:

- нарушение связи с миром;
- различные отклонения психического и (или) физического плана, влекущие за собой нарушения общего развития;
- ограниченная мобильность;
- недостаток контактов со взрослыми и сверстниками;
- ограниченный доступ к информационным ресурсам;
- недоступность общения с природой, культурными ценностями;
- трудность проникновения в смысл человеческих отношений, в связи с невозможностью познать их теми способами, которыми пользуются нормально развивающиеся дети;
- неготовность общества принять детей с ОВЗ.

Данная проблема становится все более актуальна в условиях замкнутого пространства, в которых порой оказывается ребёнок-инвалид. Недостаток общения распространяется не только и не столько на сферу его учебной деятельности, сколько на социальную адаптацию, то есть на умение контактировать с другими людьми в социуме.

Для решения данной проблемы, на наш взгляд, наиболее эффективным является метод проектов. Проектная деятельность ребёнка с ограниченными возможностями имеет яркую социальную направленность, а технология проектирования превращается в технологию социального проектирования. Основа этой технологии заключается в создании условий для социальных проб личности. Именно социальное проектирование позволяет обучающемуся решать основные задачи социализации: формировать своё мировоззрение; устанавливать новые способы социального взаимодействия с миром взрослых [2, 89].

Отличительные черты проектной деятельности:

- дает возможность наиболее успешно реализовать личностно - ориентированное взаимодействие между учителем, обучающимся и его законными представителями;
- создаёт условия достижения и оценки личностного результата, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся;
- наилучшим образом реализует деятельностный подход: целеполагание, поиск путей решения проблемы, разработка продукта как результата исследовательской деятельности;

- обеспечивает развитие первоначальных умений работы с информацией, её отбора, систематизации, обобщения и использования при выполнении проекта;
- способствует организации взаимодействия родителей и детей, сплочения семьи;
- ориентирован на личностную значимость полученного результата;
- даёт возможность работы в индивидуальном темпе;
- развивает коммуникативные универсальные учебные действия;
- способствует формированию жизненно важных компетенций [1, 24].

На различных этапах организации проектной деятельности обучающихся с ОВЗ планируется достижение конкретных умений и навыков:

- умения ставить и принимать задачу;
- планировать последовательность действий;
- выбирать необходимые средства и способы их выполнения;
- совершенствует умение находить решения в ситуации затруднения;
- работать в коллективе;
- брать ответственность за результат деятельности на себя.

Таким образом, проектная деятельность обучающихся с ОВЗ очень логично вписывается в структуру ФГОС второго поколения и полностью соответствует заложенному в нем основному подходу: развитие познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, анализировать полученную информацию, выдвигать гипотезы и способы достижения развития критического мышления. Использование метода проектов делает учебный процесс творческим, сжатым, целенаправленным, а ученика - ответственным и целеустремленным.

Метод проектов даёт возможность комплексно воздействовать на развитие и обучение детей с особыми познавательными потребностями в случае его метапредметной направленности.

Метапредметный проект – это высшая форма компетентностно-ориентированного учебного занятия [4, 92].

Данный вид проектирования связан с умением учителя задействовать разные учебные дисциплины с целью получения конечного продукта на заданную тему. Основная учебная задача строится как ряд последовательно связанных этапов работы, строго подчинённых единой цели. Учителю следует заранее продумать планирование деятельности.

Цель – последовательная разработка проекта с указанием перечня конкретных действий и результатов, сроков и ответственных за выполнение работы по проекту.

Задачи:

- определение источников информации, способов сбора и анализа информации, вида продукта и возможных форм презентации результатов проекта, сроков презентации;
- установление процедур и критериев оценки результатов и процесса;
- распределение задач (обязанностей) между членами группы.

Деятельность обучающихся: разбивка на группы; распределение ролей в группе; планирование работы; выбор формы и способа презентации предполагаемых результатов; принятие решения по установлению критериев оценивания результатов и процесса. Подготовка продукта групповой и/или индивидуальной деятельности на данном этапе. Проведение оценки (самооценки) результатов работы.

Деятельность родителей: консультируют в процессе поиска информации. Оказывают помощь в выборе способов хранения и систематизации собранной информации, в составлении плана предстоящей деятельности.

Оборудование и материалы: ПК с выходом в интернет, интернет-ресурсы, справочные материалы.

Оценка результативности проекта

Как уже было сказано, процесс социализация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является на сегодняшний день одной из первостепенных задач.

Как происходит процесс социализации, мы можем оценить, отслеживая процесс формирования УУД, ведь согласно ФГОС в процессе образования следует ориентироваться на получение планируемых результатов – личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных.

В результате работы над проектами, согласно диагностике детской креативности (по Дж. Гилфорду), в развитии личностных и регулятивных УУД:

- наблюдалась положительная динамика изменения таких показателей дивергентного мышления как быстрота, гибкость, оригинальность, точность.
- увеличилось количество обучающихся, проявляющих высокий уровень быстроты мышления (на 17 %), гибкости (на 33 %), оригинальности (на 17%), точности (на 17%).
- уменьшилось количество обучающихся, проявляющих низкий уровень дивергентного мышления (на 33%).

В развитии познавательных и коммуникативных УУД (по Д.И. Фельдштейну):

- метод проектов помог инициировать у обучающихся умение взаимодействовать со взрослыми, способствовал сближению их с ближайшим кругом общения, укрепил взаимосвязи с социальной средой.
- способствовал вовлечению ближайшего круга обучающихся в совместную деятельность, установлению взаимопонимания, поддержки и участия родителей, родственников, друзей в жизни школьника.
- умение взаимодействовать с окружающим миром у обучающихся возросло: они научились слышать оппонента, самостоятельно делать осознанный выбор, выстраивать свои высказывания, отстаивать свою точку зрения.
- повысилась познавательная активность обучающихся (на 35%); сформированность коммуникативных УУД выросла на 45%;
- больше 70% дали согласие на демонстрацию своих работ другим обучающимся, и 54% презентовали свою работу самостоятельно.
- обучающиеся научились планировать свою деятельность, предпринимать самостоятельные шаги по достижению цели, выстраивать взаимоотношения с ближайшим окружением, достигать результата.

Таким образом, работа над проектом позволяет обучающимся:

- активно приобретать и применять знания и умения,
- расширять учебный арсенал, а затем переносить приобретенный опыт на другие виды учебной и внеурочной работы.

Проектная деятельность позволит учителю:

- реализовать планируемые результаты ФГОС второго поколения;
- системно формировать у учащихся универсальные учебные действия;
- проектировать свою деятельность на четверть, полугодие, год посредством перехода от поурочного планирования к проектированию темы;
- на практике реализовать метапредметные связи;
- выполнять диагностику достижения планируемых результатов обучающимися на каждом этапе освоения темы.

Проектная деятельность даёт возможность гибко использовать эффективные приёмы и формы работы с детьми на уроке, согласовать действия учителя и обучающихся, организовывать самостоятельную деятельность школьников в процессе обучения; осуществлять интегративный контроль результатов учебной деятельности.

Список литературы:

1. Бычков, А.В. Метод проектов в современной школе / А.В. Бычков. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – С. 24.
2. Ведерникова, Е.Э. Метапредметный проект в средней школе как средство формирования ключевых компетенций учащихся / Е.Э. Ведерникова // Теория и практика

образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 89-91.

3. Пешкова, В.Е. Педагогика. Часть II: общие основы педагогики: курс лекций: учебное пособие/ В.Е. Пешкова. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. – С. 23.

4. Рыжова, О.С. Основы социально-педагогического проектирования: учебно-методическое пособие – М., 2014. – С. 92.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М., 2011.

6. Школа 2100. Технология оценивания. ([Электронный ресурс])/- URL: http://school2100.com/school2100/nashi_tehnologii/tehnologiya_ocenivaniya.pdf

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ОВЗ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Миронова Э.С.,
учитель-дефектолог МДОУ ЦРР Детский сад №8 «Светлячок»
г. Подольск
E-mail: milya19@rambler.ru

Аннотация. В статье представлен опыт реализации дистанционной формы коррекционно-развивающей деятельности с детьми с ОВЗ дошкольного возраста. Раскрыта специфика данного направления работы, включая участников психолого-педагогического сопровождения. Представлен опыт коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога в условиях самоизоляции.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста с ОВЗ, дистанционная форма обучения, коррекционно-педагогическая деятельность, психолого-педагогическое сопровождение, учитель-дефектолог.

EXPERIENCE IN IMPLEMENTING A REMOTE FORM OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL ACTIVITIES WITH CHILDREN WITH DISABILITIES OF PRESCHOOL AGE

Mironova E.S.,
defectologist teacher MDOU TsRR Kindergarten №8 «Svetlyachok»
Podolsk
E-mail: milya19@rambler.ru

Annotation. The article presents the experience of implementing the remote form of correctional and developmental activities with children with disabilities of preschool age. The specifics of this area of work, including participants in psychological and pedagogical support, are disclosed. The experience of the correctional and developmental work of the teacher - defectologist in conditions of self-isolation is presented.

Key words: preschool children with special needs, distance learning, correctional pedagogical activity, psychological pedagogical support, teacher defectologist.

Постоянно изменяющаяся среда дает нам возможность вносить изменения и совершенствовать процесс коррекционно-развивающей деятельности с детьми, имеющими интеллектуальные и поведенческие расстройства.

Всем известен тот факт, что дети с ОВЗ, имеющие интеллектуальные и поведенческие расстройства, без достаточного закрепления, быстро утрачивают навыки, приобретенные в ходе коррекционно-развивающих занятий. Незавершенный педагогический процесс может привести к негативной динамике в развитии ребенка.

Поэтому в условиях вынужденной самоизоляции, для нас важно было организовать занятия по прохождению программного материала его закреплению у наших воспитанников с ОВЗ.

Внедряя в практику дистанционную форму работы ставилась четкая цель – сохранение возможности для ребенка с ОВЗ получения коррекционно-развивающей помощи и обеспечение условий для проведения индивидуальных коррекционных занятий: закрепить полученные знания, продолжить освоение программного материала,

Кроме того, родителям трудно объяснить ребенку, почему он не посещает детский сад, почему нельзя выходить из дома, количество таких «почему» возрастает с каждым днем! Минимизировать стрессовое состояние ребенка, который лишен возможности взаимодействия с окружающими, так же помогает внедрение дистанционных форм обучения и развития! В условиях, когда исключается очное, непосредственное общение, на помощь приходят современные средства коммуникации по сети интернет.

В нашей работе прошли апробацию и хорошо зарекомендовали себя следующие варианты реализации дистанционной формы коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ дошкольного возраста: видео-занятия для детей и родителей; он-лайн занятия с детьми; он-лайн консультации с родителями; он-лайн конференции с педагогами, участниками психолого-педагогического сопровождения.

Реализация подобных форм помогает обеспечить продолжение выстраивания взаимодействий: педагог – педагог, педагог – родитель, педагог – ребенок.

Первым этапом внедрения дистанционной формы работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ, является подготовительная работа. Специалистам, осуществляющим инклюзивную практику в ДОУ, необходимо самим ознакомиться с методами и формами дистанционной работы. На этом этапе педагоги, осуществляющие коррекционное сопровождение в нашем детском саду, использовали форму он-лайн конференций на платформе Zoom, на этих встречах обсуждалась тактика ведения воспитанников в условиях самоизоляции, демонстрации и апробации «на себе», тех методов и форм обучения, которые предполагается использовать при работе с детьми.

Готовность родителей и их желание участвовать в коррекционно-развивающей деятельности – элемент неотъемлемый и очень важный! Родитель не всегда педагог. Большая часть родителей следуют рекомендациям педагогов, но не более того. Способностью спокойно, играя, объяснить ребенку, помочь ему, направить – обладают не многие. Педагог подготавливает родителей к участию в коррекционно-развивающей деятельности, прописывая каждый шаг (Пример: «Попросите ребенка посчитать фигурки, начните сами 1-2, а дальше обыграйте момент, как будто вы забыли, не знаете, попросите помощи, ребенок с радостью откликнется на вашу просьбу помочь ему, и тогда счет превратится в игру»). Педагог обыгрывает с родителем варианты помощи ребенку. Учитель-дефектолог и родитель находятся в постоянном взаимодействии, это могут быть он-лайн консультации, телефонные звонки, переписка в мессенджерах.

Следующим направлением является разработка обучающих видео-занятий для детей. Современные дети в повседневной жизни хорошо знакомы с гаджетами, без труда проявляют самостоятельность, в поиске новых приложений, игр, видео, интересных для них.

При разработке видео-занятий, педагог должен соблюдать реализацию АООП, календарно-тематическое планирование, возрастные, психологические, интеллектуальные особенности всех детей, состоящих на сопровождении. Важным аспектом при разработке является наличие голоса педагога и его видео-обращения к ребенку, на первых минутах видео-занятия. Таким образом, соблюдается персонализация, ребенок понимает, что видео не просто «из интернета», а специально сделано для него, а педагог, знакомый, тот самый, который с ним занимался в детском саду.

Наличие анимированных элементов, звукового сопровождения применяются индивидуально, учитывая особенности восприятия того или иного ребенка. А именно, если ребенок имеет расстройство поведенческого компонента (РАС) и громкая энергичная музыка вызывает непродуктивное возбуждение – при разработке видео, стоит отказаться от подобных элементов. Видео-занятия по темам, соответствующим календарному планированию, отправляется персонально родителям еженедельно. Каждое видео подразумевает обязательное выполнение продуктивной деятельности, а именно рисунок, запись в рабочей тетради, поделка из бумаги, пластилина, соленого теста.

Наличие подобных заданий обусловлено привычной для ребенка структурой занятия, которые проводились в детском саду учителем-дефектологом. Все этапы четко демонстрируются и объясняются в ходе занятия голосом педагога. В конце каждого видео-занятия звучит просьба педагога, обращенная к ребенку: «Попроси родителей сфотографировать твою работу и отправить мне». Это придает серьезность занятию, ребенок стремится ответственно выполнить задание и ждет оценку своей работе, которую педагог отправляет после просмотра фотографии. При подготовке видео-занятий использованы стандартные программы Microsoft Office (PowerPoint).

Следующим вариантом осуществления дистанционной формы в коррекционно-развивающую деятельность было проведение он-лайн занятий с детьми. При помощи виртуального класса на платформе Pruffme.com. Функционал, которого, разнообразен, есть возможность демонстрации картинного материала, видео презентаций для передачи ребенку заданий, при сохраняющейся возможности видеть ребенка в режиме реального времени.

В начале работы важно оценить возможности ребенка для участия в онлайн занятии. Первое, на что обращает внимание педагог – конструктивен ли диалог, способен ли ребенок к подобному общению, возможно ли обучение и развитие в подобной форме! По опыту проведенной работы в формате он-лайн занятий, стоит отметить, что ребенок с ОВЗ не всегда способен самостоятельно взаимодействовать с педагогом «через экран компьютера», а именно без организующей помощи взрослого, поэтому обязательным условием проведения подобных занятий является присутствие одного из родителей. Еще один важный элемент – время проведения занятия. Учитываются возрастные особенности и особенности расстройства того или иного ребенка, повышается продуктивность, если проводить занятия только в первой половине дня, в утренние часы, с соблюдением ограничений по времени (15-20 минут), строго индивидуально, исключая утомление ребенка и учитывая скорость его восприятия. Данные условия четко разъясняются родителям.

Так же стоит отметить, что проведение он-лайн занятий обязательно сохраняет структуру стандартного занятия, это организационный момент, актуализация знаний ребенка, наглядность, включение в ход занятия физкультминутки, пальчиковой гимнастики. При проведении используется материал, с которым ребенок уже знаком – это могут быть картинки, задания из видео-занятий, предметы, которые ребенку известны, с которыми он занимался в детском саду (педагог показывает ребенку мячик – смайлик, который не редко был героем традиционных занятий в кабинете).

Узнавая привычные предметы, видя педагога, слушая его, участвуя в играх и выполняя задания – снижается страх ребенка перед новой, для него, формой обучения. Дети, которые склонны к ритуалам, начинают повторять их и в режиме он-лайн (пример: «Дай пять» после успешно выполненного задания – ребенок протягивает ладошку к камере – педагог откликается на его жест или сам иницирует подобное.) Всё это в совокупности помогает ребенку развиваться, обучаться, прикасаться к привычной жизни.

Подобная форма проведения занятий была вынужденной мерой, однако она ярко продемонстрировала плюсы такой работы – удобство использования при выпадении ребенка из педагогического процесса, во время длительной болезни, форма работы он-лайн консультирования родителей, побуждает их к практическому участию в коррекционном процессе, а не только наблюдение со стороны, что укрепляет их понимание важности и сложности процесса развития ребенка. Сложившаяся ситуация, так же помогла педагогам развить профессиональные компетенции и приобрести новые навыки работы в дистанционном формате.

Список литературы:

1. Сиротюк, А.С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика / А.С. Сиротюк. – М.: Сфера, 2014. – 128 с.

2. Тимохина, Т.В. Психолого-педагогические аспекты инклюзивного образования / Т.В. Тимохина, Е.Г. Максимова // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв.ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017, с. 92-101.