

Департамент образования Вологодской области
АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»

**ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ –
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ
И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Сборник материалов
заочных региональных педагогических чтений*

Вологда
2014

Ответственный за выпуск – **Е.И. Щербакова**

Редакционная коллегия:

Л.И. Скворцова, к.п.н., доцент кафедры управления персоналом
Вологодского филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»,
И.А. Армеева, и.о. зав. лабораторией
комплексного сопровождения региональной системы образования
АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»,
С.Б. Горюнова, специалист центра менеджмента качества и маркетинга
АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»,
Е.И. Щербакова, методист лаборатории комплексного сопровождения
региональной системы образования
АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»

Рецензенты:

Н.Б. Воробьева, зам. директора по УВР МБОУ «Основная
общеобразовательная шко-ла № 11» г. Великого Устюга
О.Ю. Коровина, к.п.н., доцент образовательного центра
АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»

© Департамент образования
Вологодской области, 2014
© Вологодский институт
развития образования, 2014

ISBN 978-5-87590-418-9

Раздел 1

Основные подходы к реализации модели инклюзивного образования Вологодской области

- Караганова М.М., Щербакова Е.И.* Первый этап реализации модели инклюзивного образования в Вологодской области: опыт, проблемы 6
- Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н., Лимаренко О.Ю.* Ресурсный центр как условие интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство Череповецкого государственного университета 11
- Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н., Букина И.А.* Содержание и условия подготовки педагогов к осуществлению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья 17
- Ерыкалова Т.А.* Ресурсы подготовки педагогов нового поколения для обеспечения инклюзивного образования 22

Раздел 2

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья

- Павлова Н.А.* Сопровождение инклюзивного образования в условиях Центра психолого-медико-социального сопровождения 28
- Окольникова И.В.* Коррекционно-развивающая деятельность специалистов Центра психолого-медико-социального сопровождения с детьми-инвалидами 33
- Пурьшева С.В.* Организация образовательной работы с детьми в условиях Центра психолого-медико-социального сопровождения. 37
- Молчанова В.Н.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья 41
- Петряшева Н.Э.* Работа с детьми, имеющими нарушения слуха, в условиях инклюзивного обучения 44
- Цветкова С.В.* Рекомендации для педагогов по обучению младших школьников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования 50
- Полоротова И.Н.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. 56

Гулина И.И., Жерихина С.В. Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья 62

Раздел 3

Социокультурные аспекты создания адаптивной образовательной среды

Поступинская Н.Е., Бучилова И.А. Социокультурные аспекты создания адаптивной образовательной среды в дошкольном учреждении общеразвивающего вида посредством реализации проекта клуба выходного дня для семей воспитанников. 67

Армеева О.В. Равные среди равных 71

Галактионова Г.М. Создание адаптивной образовательной среды для детей с нарушениями зрения 76

Носкова С.А. Особенности организации образовательного процесса для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата 81

Карандашева Н.Н. Межличностная толерантность обучающихся как фактор и условие социальной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе 86

Нетужилова О.С., Леханова О.Л. О необходимости учета своеобразия общения детей с общим недоразвитием речи в процессе их дошкольного инклюзивного образования 94

Балабошко М.С. Влияние образовательной среды на человека с ограниченными интеллектуальными возможностями в процессе инклюзии: теория и практика 99

Раздел 4

Технологии инклюзивной практики в общем и дополнительном образовании

Веселов А.Н., Денисова О.А. Технологии инклюзивной практики в обучении математике с применением ИКТ в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях для детей с нарушениями интеллекта . 104

Захарова Т.В., Моисеева А.А. Анализ современных тенденций инклюзивного образования детей на примере формирования социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи . . 107

Пеункова О.С. Роль продуктивных видов деятельности в формировании социального взаимодействия у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования 112

Дебеляя Т.А. Применение информационно-коммуникационных технологий в условиях школы-интерната III–IV вида 115

Ивлева Л.В., Леханова О.Л. Формирование у дошкольников с общим недоразвитием речи предпосылок к изучению иностранных языков как условие их инклюзивного образования 120

Пепик Л.А., Борисова А.В. Формирование навыков культуры поведения у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта как одно из условий их интеграции в современное общество 125

Русакова Т.Л., Смирнова С.Л. Из опыта работы по обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. 128

Список участников 131

Раздел 1

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ

*М.М. Караганова, Е.И. Щербакова**

ПЕРВЫЙ ЭТАП РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ

Реформа образования, происходящая в настоящее время, предполагает масштабную реализацию инновационных подходов к обучению и воспитанию детей. Одним из них является инклюзивный подход. Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и эффективное, способствующее успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Развитие инклюзивного образования для данной категории детей становится одним из главных направлений российской образовательной политики.

В Вологодской области накоплен большой опыт обучения детей с ОВЗ. На ее территории успешно функционируют 15 специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида; 6 специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений I, II, III, IV и VII вида; в общеобразовательных школах имеются специальные (коррекционные) классы V, VII и VIII вида; в ДОУ действуют 272 группы компенсирующего и комбинированного вида. Но наличие сети подобных учреждений, классов и групп не решает полностью задачу предоставления каждому ребенку такого образования, при котором все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же образовательных учреждениях, учитывающих их особые образовательные потребности и оказывающих своим учащимся и воспитанникам необходимую специальную поддержку.

С 2011 г. наш регион подключился к реализации инклюзивного образования с целью удовлетворения потребности в качественном образовании всех категорий детей с различными стартовыми возможностями.

* Информация об авторах статей размещена в конце сборника.

К этому времени в Вологодской области была создана нормативная база, обеспечивающая эффективное развитие как специального образования, так и интегративного. Для решения проблемы развития и образования детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях наиболее значимыми стали документы: приказ Департамента образования Вологодской области «Об организации дистанционного образования детей-инвалидов», «Концепция развития специального образования в Вологодской области» и «Концепция региональной службы комплексного сопровождения детей в образовании».

На сегодняшний день разработана модель инклюзивного образования в Вологодской области. Реализация данной модели предполагает построение системы взаимодействия специалистов на четырех уровнях:

- федеральном;
- региональном;
- муниципальном;
- институциональном (образовательной организации).

На *федеральном уровне* предполагается построение взаимодействия со специалистами:

- Министерства образования и науки РФ по вопросам организации, нормативно-правового обеспечения модели инклюзивного образования;
- учреждений высшего профессионального образования и научно-исследовательской практики по вопросам методологии, методики и практики инклюзивного образования;
- учреждений высшего профессионального образования, прежде всего расположенных на территории Вологодской области, по вопросам подготовки и профессиональной переподготовки специалистов, обеспечивающих реализацию модели инклюзивного образования.

На *региональном уровне* модель включает:

- Координационный совет при Департаменте образования, который определяет основные направления развития инклюзивного образования в области;
- Департамент образования Вологодской области, определяющий задачи по развитию сети инклюзивных образовательных учреждений; координирующий организацию взаимодействия различных ведомств по вопросам обучения и развития детей с ОВЗ;
- автономное образовательное учреждение Вологодской области дополнительного профессионального образования «Вологодский институт развития образования (АОУ ВО ДПО «ВИРО»)), осуществляющее научно-методическое обеспечение реализации модели инклюзивного образования области;

– центры психолого-медико-социального сопровождения (центры ЦМСС), осуществляющие специализированную помощь по вопросам диагностики, коррекции, реабилитации детей с ОВЗ;

– бюджетные образовательные организации среднего профессионального образования, осуществляющие профессиональную подготовку педагогов для образовательных организаций области (специальность «Коррекционная педагогика и специальная психология»);

– областные ресурсные центры на базе специальных (коррекционных) образовательных организаций, обеспечивающие методическую и консультационную поддержку общеобразовательных школ и образовательных организаций, реализующих инклюзивное обучение, родителей детей с ОВЗ, организацию обучения, воспитания, оказание коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ с дальнейшей их интеграцией в массовые образовательные учреждения (диагностический класс).

На *муниципальном уровне* модель включает:

– управление (отдел) образования;

– методические службы (информационные центры, центры повышения квалификации и т.д.);

– ресурсные центры по инклюзивному образованию.

На *институциональном уровне* модель включает образовательные организации, реализующие инклюзивное образование.

С целью эффективного обеспечения функционирования модели и реализации межведомственного подхода на муниципальном и региональном уровне организуется взаимодействие со специалистами учреждений культуры, здравоохранения, социальной защиты, физической культуры и спорта, туризма, общественными организациями.

В центре модели инклюзивного образования – система образовательных организаций области, реализующих инклюзивную практику. Для создания эффективных условий развития детей, обеспечения их социальной и личностной продуктивности создается образовательная вертикаль, предполагающая пять основных уровней:

– служба ранней помощи детям, в том числе необходимые учреждения развития и сопровождения детей с ОВЗ;

– дошкольные образовательные организации;

– образовательные организации начального, основного общего и среднего общего образования;

– образовательные организации среднего профессионального образования;

– образовательные учреждения высшего профессионального образования.

Таким образом, модель инклюзивного образования области предполагает построение системы межведомственного, разноуровневого взаимодействия, направленного на создание и развитие:

– инклюзивной культуры;

– инклюзивных структур;

– инклюзивных практик.

Реализация модели позволит решить следующие задачи:

– создание целостной и вариативной системы образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов с преимущественной ориентацией их на инклюзивное обучение непосредственно по месту проживания;

– оптимизация сети специальных (коррекционных) образовательных организаций для детей с ОВЗ и детей-инвалидов, позиционирование этих образовательных организаций в качестве территориальных и специализированных ресурсных и методических служб для образовательных организаций общего типа, осуществляющих инклюзивное, интегрированное, дистанционное, надомное обучение;

– обеспечение преемственности в получении общего образования, начального, среднего и высшего профессионального образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами;

– формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ.

Модель инклюзивного образования предполагает следующие этапы реализации:

1. Организационный этап (2011–2013 гг.):

– создание научно-методологического, нормативно-правового, методического, кадрового и материально-технического обеспечения образовательной организации для детей с ОВЗ (слабовидящих, слабослышащих, с нарушениями опорно-двигательного аппарата);

– мониторинг создания условий для инклюзивного образования.

2. Этап реализации (2012–2020 гг.):

– реализация модели инклюзивного образования для трех категорий детей с ОВЗ (верификация):

– пилотажный эксперимент со статусом экспериментальной площадки «Модель непрерывной инклюзивной образовательной вертикали: ДОО – школа – УДО – ЦПМСС (Тотемский муниципальный район и г. Вологда): 2011/2012 уч. г. – 10 школ; 2012/2013 уч. г. – 15 школ; 2013/2014 уч. г. – 25 школ; 2014/2015 уч. г. – 47 школ;

– мониторинг реализации модели инклюзивного образования;

– организационно-методическое сопровождение;

– координация межведомственного взаимодействия.

3. Этап обобщения и анализа (2015–2020 гг.):

- подведение промежуточных итогов пилотажного эксперимента по реализации модели непрерывной инклюзивной образовательной вер-тикали;
- анализ результатов верификации модели инклюзивного образования для трех категорий детей с ОВЗ;
- издание методических пособий для инклюзивных образовательных организаций;
- обобщение и распространение опыта.

На первом этапе реализации модели инклюзивного образования Департаментом образования в 2011 г. были определены 10 школ в городах и районах Вологодской области, в которых уже обучались дети с ОВЗ (слабовидящие, слабослышащие и дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата). В 2013/2014 уч. г. количество таких школ увеличилось до 25. Таким образом, в настоящее время сеть школ, реализующих инклюзивное образование, охватывает большую часть районов Вологодской области.

Важным направлением развития инклюзивного образования является реализация мер по созданию в обычных образовательных организациях условий, обеспечивающих возможность для беспрепятственного доступа инвалидов, их пребывания и обучения в образовательной организации. В образовательных организациях создана безбарьерная среда. Для организаций, реализующих инклюзивное образование, закуплено специальное оборудование для обучения детей с ОВЗ.

Одним из условий успешности реализации инклюзивного образования является наличие профессиональных кадров, имеющих специальные знания по работе с детьми с ОВЗ, готовность педагогов и специалистов к работе с такими детьми. ВИРО разработана и реализуется дополнительная профессиональная программа (программа повышения квалификации) «Инклюзивное образование в условиях общеобразовательной школы», организовано обучение педагогов и администрации школ, включенных в реализацию инклюзивного образования, на курсах в ГОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» и в ВИРО, регулярно проводятся семинары по актуальным методическим и организационным вопросам. Всего за 2011–2013 гг. повысили квалификацию по данному направлению более 120 руководителей и педагогов общеобразовательных учреждений области.

Для осуществления сетевого взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса на сайте ВИРО создана страница «Инклюзивное образование».

Проблема отсутствия «узких» специалистов (тифлопедагогов, сурдопедагогов и др.) для консультирования и оказания методической помощи

субъектам образовательного процесса решается привлечением к проведению данного вида работы специалистов базовых школ, центров ПМСС.

Для формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ были привлечены средства массовой информации (областной научно-методический журнал «Источник», областное радио). Опросы участников образовательного процесса, проведенные в 2006 г. в рамках международного проекта «Возможности и границы инклюзивного образования», и мониторинга, проведенного в 2012 г. ВИРО, показали, что после старта инклюзивного образования в Вологодской области значительно увеличилось число педагогов и родителей, имеющих представление об инклюзивном образовании – 95% и 42% соответственно против 20% и 10% в 2006 г., называющих его отличительные признаки – 79% и 41% против единиц в 2006 году 27% родителей положительно относятся к совместному обучению их детей с детьми с ОВЗ, не задумывались об этом 73% родителей.

Первый этап реализации модели инклюзивного образования выявил ряд проблем:

- отсутствие механизма реализации всех специальных образовательных условий обучения детей с ОВЗ в учреждениях общего образования;
- отсутствие института тьюторов, в настоящее время их функции в образовательных организациях возложены на педагогов и специалистов службы сопровождения;
- недостаточная обеспеченность образовательных организаций, реализующих инклюзивное образование, учебниками, учебно-методическими комплектами, методическими пособиями, программами для работы с детьми с ОВЗ;
- недостаточный уровень подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ (педагоги не владеют программно-техническими комплексами обучения).

Данные проблемы будут решаться на следующем этапе реализации модели инклюзивного образования в Вологодской области.

О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова, О.Ю. Лимаренко

РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР КАК УСЛОВИЕ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОВЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЧЕРЕЛОВЕЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

В 2012 г. Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, что утвердило принципы, на которых должна строиться политика государства в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья. Создание

условий для их интеграции в социум объявлено Президентом РФ одним из приоритетов страны.

Задачи социальной политики в отношении инвалидов выражаются в обеспечении им равных со всеми другими гражданами РФ возможностей в реализации прав и свобод, устранение ограничений в их жизнедеятельности, создание благоприятных условий, позволяющих инвалидам вести полноценный образ жизни, активно участвовать в экономической, социальной и политической жизни общества, выполнять свои гражданские обязанности.

Одним из важнейших направлений социальной политики РФ является формирование условий для беспрепятственного доступа к объектам и услугам в приоритетных сферах жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья; совершенствование механизма предоставления услуг в сфере реабилитации и государственной системы медико-социальной экспертизы с целью интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья с обществом.

Социальная политика по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья осуществляется по двум направлениям:

– с точки зрения общественных, глобальных проблем – изменение общественного мнения об инвалидах, формирование среды для их жизнедеятельности, создание системы социального и рационального трудоустройства инвалидов и т.п.;

– с точки зрения отдельного индивида – создание необходимых условий для адаптации к новым жизненным условиям с учетом индивидуальных особенностей.

По последним статистическим данным, численность лиц с ограниченными возможностями здоровья в нашей стране превысила 12,5 млн чел., однако в настоящее время доступность среды для них находится на очень низком уровне. С целью решения проблем интеграции в общество инвалидов и лиц с ОВЗ, создания условий и средств обеспечения их участия в жизни общества, формирования универсальной (доступной) среды жизнедеятельности в стране разрабатываются и реализуются долгосрочные программы. В марте 2011 г. было принято постановление Правительства РФ «О государственной программе Российской Федерации “Доступная среда” на 2011–2015 годы». Принятие федеральной программы дало толчок для разработки аналогичных целевых программ в регионах. В Вологодской области действует долгосрочная целевая программа «Безбарьерная среда» на 2011–2014 годы, которая направлена на создание условий для реабилитации и интеграции инвалидов в общество и повышение качества услуг в сфере медицинской, профессиональной и социальной реабилитации (124 тыс. инвалидов и 274 тыс. чел., относящихся к другим маломобильным группам

населения, проживающих на территории Вологодской области). Череповец в силу своих социокультурных традиций нередко опережал государственные инициативы. Так, с ноября 2009 г. в городе существует координационный совет по делам инвалидов. В 2010 г. в Череповце была утверждена долгосрочная целевая программа «Безбарьерная среда» (2011–2015 гг.), направленная на то, чтобы создать для инвалидов максимально комфортные условия жизни и изменить отношение общества к ним. В рамках действующего координационного совета в городе активно разрабатывается концепция создания доступной среды для инвалидов. Одним из ключевых аспектов соблюдения равных прав и возможностей для лиц с ОВЗ является создание условий для образовательной инклюзии, интеграции. Как показал проведенный управлением образования г. Череповца мониторинг, в настоящее время в Вологодской области существует только одно учреждение высшего профессионального образования, которое может обеспечить обучение студентов с инвалидностью и ОВЗ на адекватном уровне. Череповецкий государственный университет (ЧГУ) имеет опыт обучения инвалидов и идет по пути разработки и реализации проекта, направленного на реализацию целевой программы формирования универсальной среды и создание Ресурсного центра поддержки обучающихся с ОВЗ и работающих с этой категорией лиц, создания для них специальных условий.

В ЧГУ на различные образовательные программы зачисляются лица с различными ограничениями по здоровью. В отличие от других вузов страны, имеющих опыт обучения студентов-инвалидов, университет не пошел по пути создания специальных групп для таких обучающихся, а изначально ориентировался на их включение в образовательное пространство вуза. Представим распределение учащихся с ОВЗ по укрупненным группам специальностей и направлениям подготовки: гуманитарные науки – 32% (психология, история, филология, журналистика, адаптивная физическая культура); экономика и управление – 18% (экономика, мировая экономика; управление персоналом, государственное и муниципальное управление); образование и педагогика – 13% (педагогическое образование, психолого-педагогическое образование, педагогика и методика начального образования, специальное (дефектологическое) образование); информационная безопасность – 8%; информатика и вычислительная техника – 8% (информатика и вычислительная техника, программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем, прикладная информатика); строительство и архитектура – 8% (экспертиза и управление недвижимостью, строительство); естественные науки – 3% (биология); транспортные средства – 3% (сервис транспортных и технологических машин и оборудования); автоматика и управление – 5% (автоматизация технологических процессов и производств).

Для решения проблем высшего инклюзивного образования и повышения эффективности процесса обучения в вузе лиц с ОВЗ в ЧГУ разработана целевая программа «Универсальная среда», целью которой является создание условий, позволяющих обеспечить полноценную интеграцию лиц с особыми образовательными потребностями во все сферы деятельности университета, обеспечить им беспрепятственный доступ к услугам, оказываемым университетом. Целевая программа формирования универсальной среды в Череповецком государственном университете разработана на основании ряда законодательных и нормативно-правовых документов: Конвенции о правах инвалидов, Конвенции о правах ребенка, Конституции РФ, Закона РФ от 15.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ»; Закона РФ от 19.04.1991 г. № 1032-1 «О занятости населения в РФ»; Закона РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Федерального закона от 10.12.1995 г. № 195-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в РФ»; Федерального закона от 24.06.1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ»; Федерального закона от 27.12.2002 г. № 184-ФЗ «О техническом регулировании»; постановления Правительства РФ от 17.03.2011 г. №175 «О государственной программе РФ «Доступная среда» на 2011–2015 годы»; постановления Министерства труда и социального развития РФ от 27.09.1996 г. № 1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в РФ»; приказа Министерства образования РФ и Министерства труда и социального развития Российской Федерации от 04.10.1999 г. № 462/175 «О мерах по эффективному функционированию системы содействия трудоустройству выпускников профессиональных образовательных учреждений и адаптации их к рынку труда»; постановления Правительства Вологодской области от 26.03.2010 г. № 334 «О долгосрочной целевой программе «Безбарьерная среда» на 2010–2014 годы»; постановления мэрии г. Череповца Вологодской области от 11.10.2010 г. № 3891 «О долгосрочной целевой программе «Безбарьерная среда» на 2011–2014 годы».

Задачи программы: 1) формирование социально-психологического климата, способствующего интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья и остальных обучающихся и работников университета; 2) развитие и совершенствование образовательного процесса и профориентационной работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья; 3) формирование благоприятных условий физической среды (инфраструктуры доступа) для получения высшего, дополнительного и послевузовского образования и последующего трудоустройства обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; 4) создание условий для реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Создание условий для формирования универсальной среды происходит с использованием потенциала образовательного пространства университета, включающего ряд подпространств: учебное, информационное, научное, культурное, воспитательное, усилия которых координирует Ресурсный центр, созданный на факультете биологии и здоровья человека в ЧГУ. Ресурсный центр создан с целью реализации принятой ЧГУ «Целевой программы формирования универсальной среды в Череповецком государственном университете на 2013–2015 гг.». В Ресурсный центр входят структурные подразделения ЧГУ: факультет биологии и здоровья человека, кафедра дефектологического образования Института педагогики и психологии, управление стратегического развития, управление воспитательной работой, управление административно-хозяйственной работой, учебно-методическое управление, административно-правовое управление, отдел организации приема абитуриентов, отдел образовательных дистанционных технологий, библиотека.

Основные функции Ресурсного центра:

- подготовка преподавателей университета к осуществлению индивидуализации обучения и воспитания лиц с особыми образовательными потребностями (ООП);
- подготовка информационных материалов по вопросам социального и психолого-педагогического просвещения обучающихся с ООП, их родителей, а также преподавателей по вопросам сопровождения академической деятельности лиц с ООП для использования в управлении по воспитательной работе (УВР);
- психолого-педагогическая диагностика основных академических рисков лиц с ООП, изучение особенностей копинг-поведения у студентов с ООП с целью дальнейшей социальной адаптации в университете; диагностика состояния здоровья обучающихся с ООП;
- формирование продуктивных форм копинг-поведения у студентов с ООП и других студентов, обучающихся в группе; педагогов, работающих с данными лицами, в том числе с использованием средств адаптивной физической культуры (АФК);
- оценка успешности адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к вузу, организация и проведение психолого-педагогического консилиумов, направленных на разработку стратегии социально-психологического сопровождения обучающихся;
- разработка программного обеспечения диагностики состояния здоровья обучающихся с особыми образовательными потребностями и создание соответствующей базы данных;
- развитие дистанционных форм образования;

– диагностика и профориентационное консультирование лиц с особыми образовательными потребностями для исключения проблем в процессе обучения;

– организация и развитие дополнительного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья разных возрастных категорий в рамках образовательных программ университета;

– оказание услуг в сфере образовательного консалтинга (экспертиза образовательных программ, независимая оценка результатов обучения, оценка персонала для образовательных учреждений специального (коррекционного) образования и учреждений социальной защиты населения);

– разработка индивидуальных образовательных маршрутов, подготовка педагогов различных образовательных организаций города и области к работе с детьми с ОВЗ и инвалидами;

– оказание медицинских услуг (кабинеты функциональной диагностики, лечебной физической культуры (ЛФК, БОС), услуг по оказанию психологической помощи (в том числе тренинги по профилактике эмоционального выгорания для членов семей инвалидов и лиц, работающих с инвалидами);

– персональное консультирование лиц с ООП по преодолению трудностей в обучении; консультирование преподавателей университета по вопросам индивидуальных академических рисков лиц с ООП, профилактике и преодолению этих рисков (в том числе средствами адаптивной физической культуры);

– разработка ответственным за организацию производственных практик психолого-педагогических рекомендаций по учету особенностей студентов с ОВЗ в процессе их профессионального самоопределения;

– помощь в трудоустройстве обучающихся с ООП путем взаимодействия с организациями, учреждениями и предприятиями города;

– привлечение здоровых обучающихся ЧГУ в качестве волонтеров, обучающихся с ОВЗ в качестве участников мероприятий городских организаций различной ведомственной принадлежности;

– взаимодействие со службами различной ведомственной принадлежности: участие во взаимных консультациях, совместных рабочих встречах, тематических семинарах, конференциях, заседаниях и т.д., регулярный обмен опытом для достижения социокультурной интеграции и образовательной инклюзии инвалидов и лиц с ОВЗ.

Таким образом, мы полагаем, что организованный в ЧГУ Ресурсный центр позволит создать универсальную среду и обеспечит полноценную интеграцию лиц с особыми образовательными потребностями в образовательное пространство вуза, во все сферы деятельности университета, обеспечит беспрепятственный доступ к услугам, оказываемым Череповецким государственным университетом.

О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова, И.А. Букина

СОДЕРЖАНИЕ И УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Для организации эффективного инклюзивного образования необходима организация системы подготовки педагогических кадров. Ее целью является обучение педагогов массовых школ и детских садов основам специальной психологии и коррекционной педагогики, освоение ими специальных технологий обучения, обеспечивающих возможность индивидуального подхода к ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Немаловажным компонентом такого рода подготовки является формирование готовности к осуществлению профессиональной деятельности в системе инклюзивного образования [1].

Готовность к профессионально-педагогической деятельности в условиях построения инклюзивного образовательного пространства – цель и результат подготовки и переподготовки профессиональных кадров в системе высшего и профессионального образования. Это сложное личностное образование, длительно формируемое в результате целенаправленного обучения и творческого саморазвития, проявляющегося на личностном уровне субъективной системой, включающей в себя ценностно-мотивационный, когнитивный, операциональный и аффективный компоненты.

Дадим их краткую характеристику. Ценностно-мотивационный компонент включает в себя личностную ценность педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, осознанный выбор и сформированность мотивации профессиональной деятельности. Когнитивный компонент предполагает овладение общими теоретическими и прикладными педагогическими знаниями и технологиями инклюзивного образования. Операциональный компонент предполагает использование конкретных технологий инклюзивного образования и включает в себя совокупность умений, обеспечивающих эффективное протекание педагогического процесса. Аффективный компонент включает чувства, эмоции, переживания, обусловленные педагогической деятельностью в условиях инклюзивного образования; возможности регуляции переживаний, профилактику эмоционального выгорания [4].

В констатирующей части исследования формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования участвовало 1460 педагогов системы специального и массового образования северо-западного региона России, преимущественно Воло-

годской и Архангельской областей. Была разработана диагностическая программа, позволившая выявить уровень готовности к осуществлению педагогами инклюзивного образования детей с ОВЗ [4]. Полученные результаты позволяют отнести к оптимальному уровню готовности 23% педагогов, продвинутому – 40%, минимальному – 37%.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что существует необходимость формирования системы специальной подготовки кадров с целью осуществления инклюзивного образования [1].

В настоящее время на базе кафедры дефектологического образования ЧГУ разработана модель подготовки кадров для работы в системе инклюзивного образования с выделением необходимых структурных компонентов, этапов, содержания необходимых образовательных программ и учетом особенностей начальной подготовки педагогов.

Коротко остановимся на характеристике этапов.

I этап направлен на выявление профессиональной ориентированности педагогов в области инклюзивного образования.

II этап направлен на формирование у педагогов системы знаний по феноменологии инклюзивного образования.

III этап предполагает формирование направленности на профессиональное саморазвитие педагога инклюзивного образования. На данном этапе уточняются, закрепляются и обобщаются знания, умения, навыки профессиональной деятельности.

IV этап предполагает формирование, дальнейшую оптимизацию профессиональной деятельности через создание условий для обеспечения саморазвития и самообразования, обеспечение условий для общения и взаимодействия, подготовки информации для дополнительного изменения/адаптации системы подготовки (обратная связь).

К *внутренним* условиям мы отнесли профессиональную ориентированность, направленность на профессиональное саморазвитие и профессиональную креативность. Указанные качества личности предполагают успешное выполнение профессиональных обязанностей, адекватное разрешение проблемных ситуаций, выраженную активность в решении проблем, широкий, гибкий, мобильный репертуар профессионального поведения. К внешним условиям – компетентностный подход, модульное обучение, обучение с помощью метода кейсов и индивидуально-ориентированный стиль [3; 4].

Компетентностный подход в образовании рассматривает профессиональную компетентность как интегральную профессионально-личностную характеристику, определяющую готовность и способность выполнять педагогические и управленческие функции в новых условиях в соответствии со служебным статусом. Компетентностный подход в образовании

означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций.

Современные образовательные программы имеют модульное строение. Модульная система означает отказ от предметного преподавания и введение целенаправленно расширенных образовательных программ, в которых дисциплинарные границы расширены и рассматриваются совсем иначе, чем в традиционных формах. Под *модулем* понимается совокупность частей учебной дисциплины (курса) или учебных дисциплин (курсов), имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам воспитания, обучения. *Модульное обучение* представляет собой разбивку дисциплин на составляющие. Учебный материал каждого модуля может быть представлен по-разному: на уровне общего введения в проблему, на уровне углубленного изучения и принятия решений типовыми методами, на уровне специального подхода к решению в соответствии с собственным выбором и обоснованием действий и т.п.

Обучение с помощью метода кейсов предполагает изучение дисциплины путем рассмотрения большого количества ситуаций или задач в определенных комбинациях. Такое обучение способствует развитию умения студентов анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление, вырабатывает у обучающихся устойчивый навык решения практических задач.

Современный, соответствующий международным стандартам образовательный процесс должен быть индивидуально ориентированным. Это, в свою очередь, означает переход от минимальной дифференциации в групповом обучении до полностью независимого обучения. Предполагается также использование индивидуализированного обучения на всех предметах, на части предметов, в отдельных частях учебного материала или для отдельных обучающихся.

Очевидно, что в процессе проектирования содержания дополнительного профессионального образования педагогов необходимо учитывать разный стартовый уровень их готовности, запрос на содержание подготовки и, в зависимости от этого, выбирать вариант необходимой для педагога образовательной программы. Мы считаем, что существенные характеристики вариативных образовательных программ переподготовки специалистов для инклюзивного образования дошкольников с ОВЗ наиболее полно отражены в пяти ключевых образовательных модулях [6]:

1. Феноменология и идеология инклюзивного образования, нормативно-правовые основы образовательной инклюзии.

2. Мониторинг психолого-педагогического и социального здоровья здоровых детей и детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

3. Технологии инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями.

4. Взаимодействие субъектов сопровождения процесса инклюзивного образования.

5. Социокультурная реабилитация детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

В проектируемых образовательных программах каждый модуль может представлять как самостоятельную программу в дополнительном профессиональном образовании, наполненную самостоятельными учебными дисциплинами, объем и содержание которых варьируется в зависимости от запроса и уровня базового образования слушателей, так и представлять собой самостоятельные программы для курсов повышения квалификации при накопительной системе или самостоятельные учебные дисциплины в образовательной программе. В данном случае значительная роль принадлежит реализации образовательной программы «Инклюзивное образование дошкольников с ОВЗ», задачами которой является формирование:

– системы знаний об особенностях психофизического развития дошкольников с особыми образовательными потребностями;

– системы знаний о цели, задачах, содержании и технологиях дошкольного инклюзивного образования;

– практических умений, связанных с анализом, проектированием и конструированием индивидуальной траектории развития ребенка в сфере дошкольного инклюзивного образования;

– установки на взаимодействие с субъектами инклюзивного образования в дошкольном учреждении;

– профессиональных качеств, направленных на формирование субъектной позиции как главного новообразования в структуре профессиональной компетентности педагога в сфере дошкольного инклюзивного образования.

В качестве отдельных дисциплин или тем с разной глубиной освоения могут выступить:

1. Отечественный и зарубежный опыт инклюзивного образования и тенденции его развития.

2. Нормативно-правовые и организационно-педагогические основы инклюзивного образования.

3. Дифференциальная диагностика в системе инклюзивного образования.

4. Коррекционная и психолого-педагогическая поддержка детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзии.

5. Коррекционная и психолого-педагогическая поддержка детей школьного возраста с ОВЗ в системе инклюзивного образования.

6. Информационные и коммуникационные технологии в инклюзивном образовании.

7. Проектирование образовательных программ обучения в инклюзивном образовании.

8. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов для детей с ОВЗ в инклюзивном образовании.

9. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с ОВЗ.

10. Психологическое сопровождение педагогов, участвующих в образовательном процессе детей с ОВЗ.

11. Сохранение социального здоровья детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования.

12. Социокультурная реабилитация детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

В целом содержание подготовки педагогов для инклюзивного образования детей с ОВЗ будет варьироваться в зависимости от трех групп факторов:

1) общих характеристик субъекта подготовки (стаж, опыт работы и др.);

2) группы типичных задач, которые будет решать педагог, обеспечивая инклюзивное образование дошкольника с ОВЗ;

3) требований к уровню подготовки в соответствии с запросом и стартовым уровнем готовности (теоретическая, эмпирическая, субъектная).

Система дополнительного профессионального образования педагогов для инклюзивного образования детей с ОВЗ видится как система, имеющая научно-теоретическое обоснование и теоретико-практическое решение, четкую стратегию и тактику, выделенные образовательные модули и соответствующие им учебно-методические комплексы. Следует дифференцировать и варьировать содержательное наполнение и механизм внедрения системы ДПО с учетом разных стартовых возможностей педагогов, имеющих у них знаний, опыта и запроса конкретных образовательных организаций и региона. В целом разработка системы дополнительного профессионального образования педагогов для инклюзивного образования детей с ОВЗ представляет собой научную и методическую задачу, требующую комплексного решения и призванную обеспечить культурное, научное и информационное пространство России обновленным содержанием, методами и организационными формами повышения квалификации и переподготовки специалистов для системы инклюзивного образования детей с ОВЗ в нашей стране.

ЛИТЕРАТУРА

1. Денисова, О.А. Модульная технология построения образовательных программ высшего профессионального образования как условие реализации компетентностного подхода / О.А. Денисова, О.Л. Леханова, А.В. Селина // Актуальные проблемы сохранения социального здоровья подрастающего поколения : материалы I Всероссийской науч.-практ. конф. (г. Череповец, 19–20 мая 2011 г.) / под ред. Н.И. Ивановой. Череповец: ЧГУ, 2011. С. 126–129.
2. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия / Н.Н. Малофеев. М., 2010. Ч. 1. 319 с.
3. Поникарова, В.Н., Психологические особенности совладающего поведения педагогов-дефектологов на разных этапах их профессионального становления : моногр. / В.Н. Поникарова, В.Д. Брагина. Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2010. С. 48–50.
4. Поникарова, В.Н. Сравнительное изучение профессионального копинг-поведения педагогов-дефектологов : моногр. / В.Н. Поникарова. Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2011. С. 48–59.
5. Система регионального специального образования / О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, И.А. Букина, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова и др. Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, Вологда: ГОУ ДПО ВИРО, 2008. 270 с.
6. Денисова, О.А. Стратегии и тактики подготовки педагогов инклюзивного образования / О.А. Денисова, В.Н. Поникарова, О.Л. Леханова // Дефектология. М.: РАО, ИКП РАО, ООО «Шк. пресса». 2012. № 3. С. 81–90.

Т.А. Ерыкалова

РЕСУРСЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из важных проблем образования в обществе со сложной стратификационной структурой является его доступность для ряда социальных групп, имеющих невыгодные стартовые условия. Среди них особое место занимают дети-инвалиды. Получению качественного образования детьми-инвалидами препятствуют множественные структурные ограничения, так или иначе связанные с социальным неравенством. XXI век, являющийся веком стремительного развития информационных технологий и совершенствования таких наук, как психология и социология, заставляет человека пересматривать свои взгляды во многих важнейших сферах его существования. Одной из таких стратегических для общества сфер является образование. Как повысить эффективность обучения в целом? По-видимому, необходимо адаптировать методику преподавания под способности каждо-

го ребенка или групп детей, схожих по каким-либо критериям. Именно эта цель является определяющей для инклюзивного образования.

Наибольшая актуальность в применении его принципов присутствует в обучении детей с особыми образовательными потребностями, например, обучение детей-инвалидов, детей с различным уровнем развития и отличающимися способностями; детей, относящихся к другим этническим или культурным группам внутри какого-то определенного социума и являющихся меньшинством. Такие дети в определенном смысле находятся в несколько оторванном или отчужденном от основного коллектива мире. И успешно включить их в социум, подарить обществу полноправного члена и призвано инклюзивное образование (от англ. inclusion – включение). Ведь основа идеи включения – это обучение детей с особыми потребностями не в отдельных специализированных учреждениях, а в обычных, там, где учатся все ученики. Такой подход вовлекает всех детей в естественную жизнь коллектива, стирает границы в нормальных отношениях и исключает или, по крайней мере, во много раз уменьшает ошибки формирования личности будущего взрослого человека. Очевидно, что от успешности применения методик такого преподавания общество и государство только выиграют.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает его доступность для всех в части приспособления к потребностям каждого ребенка, вне зависимости от состояния его здоровья.

Принципы инклюзивного образования:

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

Целью инклюзивного образования является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями здоровья. Данный комплекс мер подразумевает как тех-

ническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с инвалидами. Кроме этого, необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. В 2008 г. Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов».

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

Вместе с тем в настоящее время в качестве приоритетного направления развития системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается организация их обучения и воспитания в обычных дошкольных, общеобразовательных и других образовательных организациях совместно с другими детьми. Реализация в России инклюзивного образования ставит для нашей страны вопрос о необходимости смены методологии внедрения интеграционных инноваций в систему образования.

Подготовка кадров для инклюзивного образования является одним из условий реализации самой инклюзии. На настоящий момент решение этого вопроса оказывается наименее обеспеченным как организационно, так и методически.

Реформирование системы образования, связанное с социально-политическими изменениями, происходящими в современном обществе, отразилось на процессе подготовки будущих учителей. Оно включает пересмотр форм, методов и технологии профессионально-педагогической деятельности, ее направлений, организации и содержания всего учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях. Современное общество предъявляет к выпускнику – будущему специалисту – особые требования. Он должен обладать умением самостоятельно осваивать новое, свободно ориентироваться в выбранной профессии, включать в творческий процесс учащихся.

В этом контексте, в складывающихся условиях структурной дифференциации общеобразовательной школы, безусловно актуальными являются проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья,

а также вопросы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, которым придется работать с неоднородным контингентом детей.

Опыт последних лет показывает, что постепенно закрываются коррекционные школы, перестают функционировать специальные классы коррекционно-развивающего образования в общеобразовательных школах. В связи с этим реальная практика образования испытывает потребность в педагоге-профессионале, способном работать с различными категориями детей в соответствии с различными типами норм развития: среднестатистической, социокультурной, индивидуально-личностной. Возникла необходимость проектирования системы специального образования нового типа – инклюзивного образования, которое дает возможность детям с ограниченными возможностями здоровья встраиваться в систему общего среднего образования и в полном объеме участвовать в школьной жизни.

Инклюзивное образование предполагает отказ от специализированных классов в обычной школе, совместное обучение в обычных условиях, когда все учащиеся могут развиваться как неповторимые личности независимо от уровня интеллектуальных способностей и возможностей. Для этого в школе должны быть созданы условия для развития потенциальных возможностей каждого ребенка и его взаимодействия с социумом. Одним из таких условий является наличие грамотного психолого-педагогического сопровождения, которое невозможно осуществить без педагога-профессионала. В связи с этим повышаются требования к учителям, работающим в условиях инклюзивного образования.

Деятельность педагога в инклюзивном образовании разнообразна по своим функциям и содержанию и предполагает овладение различными профессиональными умениями: гностическими, конструктивными, коммуникативными, организаторскими и специальными.

В качестве главного показателя профессионального мастерства педагога, работающего с особыми детьми, можно назвать умение понять причину того явления, с которым он столкнулся. Это предполагает проведение качественного анализа ситуации, а не случайный поиск первопричины методом проб и ошибок. Следующим показателем профессионального мастерства учителя является умение подойти к любой ситуации нестандартно, то есть его деятельность будет направлена на то, что он должен уметь, исходя из требований образовательного процесса, а не на то, что он может. Профессиональная компетентность является стержневым показателем квалификации современного специалиста, который должен не только понимать существо проблемы, но уметь решить ее практически в любых нестандартных условиях.

В результате изучения специальных дисциплин будущий педагог должен обладать следующими компетенциями:

– способностью к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подхода к лицам с ОВЗ;

– готовностью к организации коррекционно-развивающей среды, ее методическому обеспечению и проведению коррекционно-компенсаторной работы в сфере образования, здравоохранения и социальной защиты с целью успешной социализации лиц с ОВЗ;

– способностью к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в условиях как специальных (коррекционных), так и общеобразовательных организаций с целью реализации интегративных моделей образования;

– готовностью к взаимодействию с общественными организациями, семьями лиц с ограниченными возможностями здоровья, к осуществлению психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В результате освоения специальных дисциплин выпускник должен знать особенности комплексной диагностики детей дошкольного и школьного возраста с ОВЗ; методики коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ. Также выпускник должен уметь определять и квалифицированно обосновывать выбор путей, методов, средств и содержания коррекционно-воспитательной работы с детьми дошкольного и школьного возраста с ОВЗ; планировать и организовывать коррекционно-развивающую работу с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения; взаимодействовать со всеми участниками инклюзивного обучения; осуществлять медико-социальную реабилитацию и психолого-педагогическую поддержку в вопросах воспитания, коррекции и компенсации нарушений развития детей дошкольного и школьного возраста с ОВЗ.

Профессиональная готовность будущего педагога рассматривается как целостное образование личности, интегрирующее мотивационный, содержательный и операционный компоненты. Готовность к профессиональной деятельности заключается в усвоении полного состава специальных знаний, профессиональных действий и социальных отношений, в сформированности и зрелости профессионально значимых качеств личности.

На наш взгляд, в настоящее время в России инклюзивное образование продолжает оставаться противоречивым и проблемным. Однако очевиден факт предопределенности процесса становления инклюзивного образования в российском образовании. Изменение системы образования на разных

уровнях (финансирования, доступности, нормативно-правового обеспечения, управления, содержания и т.д.) влечет изменение всех участников образовательного процесса, в том числе и педагога. И наоборот. Важно сформировать новое педагогическое мышление, новую личность педагога в соответствии с требованиями времени. Это процесс сложный, длительный и болезненный. Поэтому необходимо анализировать опыт, искать ресурсы, которые будут способствовать формированию педагогов нового поколения в контексте инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева // Психологическая наука и образование / ред. В.В. Рубцов. 2011. № 1. С. 83–92.
2. Алехина, С.В. Организация образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, реализующей инклюзивную практику : программа стажировки / С.В. Алехина, Л.И. Федорова. М.: МГППУ, 2013.
3. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. М.: Форум, 2012.
4. Назарова, Н.Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.Н. Назарова // Социальная педагогика. М.: Современное образование. 2010. № 1.

Раздел 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н.А. Павлова

СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

В последнее время предлагается все больше инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. В Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 01.06.2012 г. № 761, отмечена необходимость полноценной реализации прав детей на получение доступного образования. Независимо от социального положения, физических и умственных способностей, инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровня его развития образования.

На сегодняшний день проблема развития инклюзивного образования в России находится под пристальным вниманием не только родителей и педагогических сообществ, но и всей общественности.

Процесс распространения инклюзии на детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях имеет ряд психолого-педагогических трудностей и проблем, среди которых необходимо отметить следующие:

- неприятие идеологии инклюзивного образования;
- неприятие детей с ОВЗ;
- возникновение трудностей в понимании и реализации подходов к обучению детей с ОВЗ;
- нежелание многих родителей обучать своих нормально развивающихся детей вместе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- неадекватное восприятие нормативно развивающимися детьми сверстников с ОВЗ;
- наличие проблем социально-психологической адаптации детей с ОВЗ.

Эффективная реализация включения особого ребенка в среду образовательного учреждения представляется практически невозможной без специального психолого-педагогического сопровождения как инклюзивного процесса в целом, так и его отдельных структурных компонентов.

В полном объеме эту деятельность способны выполнить центры психолого-медико-социального сопровождения, специализирующиеся по профилям нарушений. Именно этим учреждениям отводится роль ресурсного звена психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.

Бюджетное образовательное учреждение Вологодской области для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, «Областной центр психолого-медико-социального сопровождения» (Центр) в соответствии с планом работы Департамента образования Вологодской области на учебный год в рамках Устава осуществляет деятельность по сопровождению инклюзивного обучения в образовательных организациях курируемых муниципальных образований с целью оказания комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Целью сопровождения является обеспечение оптимального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, получение качественного образования детьми в условиях общеобразовательного учреждения.

Реализация цели включает в себя выполнение следующих задач:

- координация деятельности педагогов и специалистов образовательных учреждений и Центра при организации образовательного процесса детей с ОВЗ;
- психолого-педагогическая поддержка всех участников инклюзивного обучения (детей с ОВЗ и их сверстников, родителей и педагогов);
- создание оптимального уровня психологического комфорта в образовательных учреждениях через развитие толерантности детей, педагогов, родителей.

Для организации работы по сопровождению инклюзивного обучения в образовательных учреждениях составляется и утверждается план мероприятий на учебный год, план взаимодействия с образовательными учреждениями курируемых муниципальных образований по совместному сопровождению инклюзивного обучения детей с ОВЗ в образовательных учреждениях.

На первом этапе сопровождения инклюзивного образования была изучена нормативно-правовая база по данному направлению, разработана модель сопровождения инклюзивного обучения.

Одним из главных принципов психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования является междисциплинарность – комплекс-

сний подход к сопровождению. Инклюзивная образовательная среда формируется целой командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве, пропагандирующим единые ценности, включенным в единую организационную модель и владеющим единой системой методов.

Категориями участников инклюзивного обучения выступают: дети с ОВЗ; нормативно развивающиеся сверстники; педагоги, администрация школы; родители детей с ОВЗ; родители нормативно развивающихся сверстников.

Для эффективности деятельности специалистов Центра проведен педагогический совет «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования», скорректированы рабочие программы специалистов по дополнительной образовательной программе дополнительного образования детей социально-педагогической направленности «Адаптация в жизни и обществе детей с ОВЗ»; разработаны рабочие программы занятий по формированию толерантного отношения к лицам с ОВЗ у педагогов образовательных учреждений, родителей и детей с нормативным развитием: «Рабочая программа по формированию толерантного отношения у обучающихся к детям с ОВЗ», «Программа адаптации детей с ОВЗ к обучению в общеобразовательной школе»; методические рекомендации для педагогов: «Выстраивание эффективных взаимоотношений между детьми в классе с инклюзивным обучением», «Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья у родителей нормативно развивающихся сверстников»; разработаны памятки для младших школьников по формированию толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Кроме того, в рамках инновационной деятельности в Центре в течение года ведут работу творческие группы. В 2012/2013 уч. г. по результатам работы творческой группы «Инклюзивное образование – современная модель образования детей с ограниченными возможностями» проведен обучающий семинар для педагогов курируемых муниципальных образований «Организация и содержание деятельности педагогов образовательных учреждений по сопровождению процесса инклюзивного обучения». В 2013/2014 уч.г. данная работа продолжена рядом творческих групп по направлениям: «Сопровождение детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, через дополнительное образование», «Выявление отклонений в физическом и/или психическом развитии и оказание психолого-медико-социальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения», «Сопровождение детей с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи

в общеобразовательном классе», «Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях центра психолого-медико-социального сопровождения», «Профессиональная подготовка детей с ограниченными возможностями здоровья по востребованным на рынке труда профессиям».

На сайте Центра в разделе «Инклюзия» выкладываются информационные материалы и статьи по данной теме для педагогов, специалистов и родителей.

Осенью 2013 г. проведен марафон «Все равные, все вместе!» для учащихся образовательных организаций, осуществляющих инклюзивное обучение, с целью формирования толерантного отношения у участников образовательного процесса к детям с ограниченными возможностями здоровья, а также профилактики школьной дезадаптации и тревожности у детей с ОВЗ.

С целью изучения мнения учащихся по поводу обучения детей с ОВЗ в массовой школе в курируемых образовательных учреждениях было проведено анонимное анкетирование учащихся 2–11-х классов. В анкетировании приняли участие 1235 респондентов. Анализ анкет показал, что дети готовы к принятию детей с ОВЗ в массовой школе, готовы помогать и поддерживать их, но большое количество детей считает, что при появлении в классе ребенка с ОВЗ возникнут проблемы как у самого ребенка, так и у классного коллектива в целом. Отсюда следует, что необходимо формировать толерантное отношение к таким детям у учащихся.

В настоящее время проводится анкетирование педагогов дошкольных образовательных учреждений, целью которого является изучение отношения педагогических работников к совместному воспитанию нормативно развивающихся детей и детей с ОВЗ (нарушением зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательного аппарата) и в дальнейшем – оказание методической поддержки по организации инклюзивного обучения и воспитания в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Важная роль в данном контексте отводится педагогическим работникам, которые непосредственно взаимодействуют с детьми в процессе учебной и воспитательной деятельности, а также родителям (законным представителям).

В модели сопровождения инклюзивного образования, разработанной администрацией и специалистами Центра, школы выполняют следующие условия:

- обучение по программам, соответствующим возможностям ребенка;
- обеспечение материально-технических условий;

- повышение квалификации педагогов, наличие тьюторов и специалистов (дефектолог, психолог, социальный педагог);
- создание организационно-педагогических условий;
- создание психолого-педагогических условий (психологический комфорт в школе и классе, толерантное отношение к детям с ОВЗ, разработка и реализация индивидуального маршрута развития ребенка с ОВЗ, проведение коррекционно-развивающих занятий школьными специалистами).

Центр оказывает помощь участникам инклюзивного обучения по психолого-педагогическому и медико-социальному сопровождению. Сопровождение детей с ОВЗ специалистами Центра включает в себя:

- психолого-педагогическую и медико-социальную диагностику;
- определение индивидуального образовательного маршрута на психолого-медико-педагогической комиссии (определение программы обучения);
- составление индивидуального маршрута развития ребенка;
- организацию коррекционно-развивающих занятий по дополнительной образовательной программе дополнительного образования детей социально-педагогической направленности «Адаптация в жизни и обществе детей с ОВЗ»;
- проведение комплекса реабилитационных и лечебно-оздоровительных мероприятий в соответствии с индивидуальной программой развития;
- психолого-педагогическое консультирование и просвещение обучающихся;
- оказание помощи обучающимся в профориентации, получении профессии, социальной адаптации и др.

Для нормативно развивающихся детей проводятся групповые и индивидуальные занятия с целью формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ, оказывается социально-психологическая помощь.

Для педагогов специалисты Центра проводят информационно-просветительскую и профилактическую работу (региональные и муниципальные круглые столы, семинары, совещания по созданию организационных и психолого-педагогических условий инклюзивного обучения, способам организации учебной деятельности учащихся с ОВЗ в рамках общеобразовательного класса, групповые занятия в активных формах с педагогическими коллективами школ с целью привития толерантного отношения к детям с ОВЗ), индивидуальное и групповое консультирование педагогов по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ, по формированию комфортной и безопасной среды в классах инклюзивного обучения.

Вся работа с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, направлена на преодоление их социальной беспомощности за счет повышения психо-

лого-педагогической компетентности, обучения навыкам взаимодействия и общения со своим ребенком, совместно выполняемых домашних заданий и рекомендаций специалистов, а также за счет общения с другими родителями в рамках групповой работы.

Работа специалистов Центра также включает групповое и индивидуальное консультирование родителей здоровых детей с целью привития толерантного отношения к детям с ОВЗ, групповое и индивидуальное консультирование родителей детей с ОВЗ с целью корректного включения их детей в систему общего образования, информационно-просветительскую и профилактическую работу.

Таким образом, говоря об инклюзивном образовании, следует отметить, что это не только создание технических условий для беспрепятственного доступа детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения, но и специфика учебно-воспитательного процесса, который должен строиться с учетом психофизических возможностей ребенка с ОВЗ. В образовательном учреждении должно быть организовано качественное психолого-педагогическое сопровождение, а также создан особый морально-психологический климат в педагогическом и ученическом коллективах. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования – это важная составляющая модели инклюзивного образования.

И.В. Окольникова

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ

В настоящее время в обществе наблюдается стойкая тенденция к увеличению числа детей с ограниченными возможностями здоровья, а именно детей-инвалидов. К данной группе относятся лица, имеющие:

- нарушения здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленные заболеваниями, последствиями травм или дефектами;
- ограничение жизнедеятельности (полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться или заниматься трудовой деятельностью);
- необходимость осуществления мер социальной защиты гражданина.

В г. Череповце, по данным управления образования на 01.10.2013 г., проживает 88 519 детей в возрасте от 0 до 18 лет, из них дети-инвалиды со-

ставляют 886 чел. Как мы видим, детская инвалидность стала социальным явлением, требующим особого внимания. Система помощи таким детям и их родителям представлена учреждениями органов образования, здравоохранения, социальной защиты населения, культуры и спорта, а также общественными организациями, ассоциациями родителей и специалистов, религиозными и другими негосударственными структурами и т.д.

Важное место в сложившейся системе работы с детьми-инвалидами занимает Череповецкий центр ПМСС. В Центре осуществляется психолого-педагогическая и медико-социальная помощь данной категории детей и их родителям либо другим законным представителям.

В Центр обращаются родители детей-инвалидов по собственной инициативе, рекомендациям лечащего врача, педагогов и др. Знакомство с ребенком-инвалидом и его семьей начинается с первого посещения ими нашего Центра и проведения первичного консультирования. В ходе консультации специалист проводит психолого-педагогическое обследование ребенка с целью выявления индивидуальных психофизиологических особенностей и компенсаторных возможностей. При необходимости ребенок направляется на дополнительные консультации специалистов (учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, социального педагога, психиатра).

В дальнейшем, чтобы скоординировать действия всех специалистов для выработки эффективных методов и приемов педагогического общения, определения образовательного маршрута ребенка-инвалида с учетом выявленных особенностей и возможностей, проводятся заседания психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Далее дети зачисляются на занятия к специалистам. Исходя из особенностей развития и возможностей, детям-инвалидам рекомендуется групповая или индивидуальная форма работы.

На базе Центра групповые занятия для данной категории детей проводятся на основе программы дополнительного образования детей социально-педагогической направленности «Адаптация в жизни и обществе детей с ограниченными возможностями здоровья» (модули «Развитие речи», «Развитие познавательных способностей», «Коррекция письменной речи», «Развитие готовности к школе», «Развитие познавательных процессов у детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости»).

Неотъемлемыми участниками образовательного процесса в рамках реализации данных программ являются родители детей, посещающих коррекционно-развивающие занятия. Родители имеют возможность присутствовать на занятиях с целью обучения необходимым приемам и методам

работы с детьми, посещать консультации специалиста по возникающим вопросам и выявленным проблемам в ходе реализации программы. Также родители знакомятся с результатами входящей, промежуточной и итоговой диагностики, участвуют в тематических выставках, родительских лекториях, собраниях, тематических праздниках, высказывают свои пожелания и рекомендации по текущим вопросам, касающимся образовательного процесса.

Коррекционно-развивающая работа проводится и на индивидуальных занятиях специалистов Центра. Содержание и количество занятий определяется педагогом с учетом выявленных психофизиологических особенностей ребенка и его возможностей.

Работа с детьми, посещающими коррекционно-развивающие занятия, строится с учетом того, что участие семьи является одним из важнейших условий эффективности коррекционно-развивающей работы. Специальная педагогика рассматривает семью как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями для создания максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка (С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, Э.И. Леонгард, Н.В. Мазурова, Г.А. Мишина, Е.М. Мастокова, Л.И. Солнцева, В.В. Ткачева и др.).

Исходя из этого одной из приоритетных задач деятельности специалистов Центра является повышение педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей-инвалидов и привлечение их к активному участию в реабилитационном процессе. Родителям оказывается своевременная психолого-педагогическая помощь: уточняется уровень актуального и зона ближайшего развития, нормы по возрасту, а также методы и приемы педагогического общения, необходимые для данного ребенка.

Специалистами Центра выработана стратегия взаимодействия с родителями в процессе работы с ребенком-инвалидом. Реализация данного подхода включает составление психологического портрета семьи, в соответствии с которым выбираются стиль и формы общения. Для родителей предлагаются родительские лектории с использованием мультимедийных технологий, видеоматериалов («Чувства родителей и детей. Правила выражения чувств»; «Секреты психологического здоровья»); индивидуальные практикумы по индивидуально-ориентированным программам; консультации, психологический практикум «Взаимопонимание», творческая мастерская «Вместе с мамой».

Наиболее эффективным способом повышения педагогических компетенций родителей оказываются индивидуальные практикумы, с помощью которых родители учатся взаимодействовать со своим ребенком, решая образовательные и коррекционно-развивающие задачи и способствуя тем са-

мым успешной социализации ребенка. Это позволяет повысить социальные возможности и преодолеть их отчуждение в обществе.

Индивидуальные практикумы имеют следующую структуру:

I этап. Присутствуя при общении педагога и ребенка, родитель знакомится с методическими приемами коррекционно-развивающей работы для данного ребенка. На этом этапе родитель имеет возможность адекватно оценить индивидуальные особенности своего малыша и увидеть его проблемы. После этого проводится беседа, предлагается методическая литература с целью повышения педагогических компетенций родителя.

II этап. В организованной образовательной деятельности родитель частично становится участником игровых форм общения.

III этап. Родитель является равноправным участником педагогического общения с ребенком.

Временные сроки каждого этапа взаимодействия индивидуальны.

В течение двух лет педагоги Центра проводят для родителей, воспитывающих детей-инвалидов, психологический практикум «Взаимопонимание», направленный на снижение уровня психоэмоционального напряжения, формирование позитивного образа будущего для ребенка и семьи в целом. Данный практикум разработан и проводится в групповой форме. Благодаря этим занятиям родители преодолевают социальную тревогу и неуверенность, приобретают гибкость поведения и реагирования, становятся более коммуникативно компетентными.

Учителем-дефектологом апробирована новая форма работы с родителями, воспитывающих детей-инвалидов – творческая мастерская «Вместе с мамой», целью которой является обучение родителя (матери) специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения занятий с проблемным ребенком в домашних условиях.

Также специалистами в помощь родителям, воспитывающим детей-инвалидов, разработаны методические пособия: «Путеводитель в мир кохлеарной имплантации», «Законы на стороне детей», «Как выбрать образовательное учреждение», «Как правильно написать обращение», «Игровая деятельность аутичного ребенка», «Организация жизни ребенка с детским аутизмом», «Самостоятельность во всем» и т.д.

Таким образом, коррекционно-развивающая деятельность, осуществляемая специалистами Череповецкого центра ПМСС, помогает повысить эффективность психолого-педагогического сопровождения ребенка-инвалида, так как нацелена на предупреждение вторичных нарушений, личностных проблем, создает условия для включения ребенка-инвалида в равноправные социальные отношения.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

В условиях модернизации российского образования особую актуальность приобретает проблема создания оптимальных условий для развития, воспитания, образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Гарантии права детей с ОВЗ на получение образования закреплены в Конституции Российской Федерации, Законе «Об образовании в Российской Федерации», федеральных законах.

В качестве основной задачи в области реализации их права является создание условий для получения образования всеми детьми указанной категории с учетом их психофизических особенностей.

В рамках реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Центре психолого-медико-социального сопровождения реализуется дополнительная образовательная программа дополнительного образования детей социальной педагогической направленности «Адаптация в жизни и обществе детей с ограниченными возможностями здоровья».

Сущность программы состоит в формировании и коррекции психофизических функций ребенка и обогащении его практического опыта наряду с преодолением или ослаблением, сглаживанием имеющихся у него нарушений психики, сенсорики, моторики, поведения для успешной адаптации к новой социальной среде.

Программа «Адаптация в жизни и обществе детей с ограниченными возможностями здоровья» направлена на оказание коррекционно-развивающей помощи детям с интеллектуальной недостаточностью, ЗПР, тяжелыми речевыми нарушениями и др., детям-инвалидам.

Актуальность разработки данной программы обусловлена рядом причин:

1. Обучаясь в образовательных организациях и классах, дети с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с разнообразными проблемами – от трудностей в учении до личностных проблем.

2. Отклонения в развитии у многих детей с ОВЗ выражены неявно, однако, будучи нескорректированными, эти отклонения значительно затрудняют обучение ребенка. Такие дети не могут в отведенное программой время усвоить необходимые навыки и умения или усваивают их некачественно.

3. Помимо проблем, связанных с получением образования, дети с ограниченными возможностями здоровья имеют проблемы самореализации

в других жизненных сферах. Эти дети должны иметь возможность развития разнообразных продуктивных видов деятельности, занятия которыми повышает качество их жизни.

Цель программы: обеспечение оптимальных условий для адекватного психического, психологического и социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья на каждом возрастном этапе.

Задачи программы:

- 1) формирование ключевых компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья;
- 2) коррекция и компенсация недостатков в развитии детей с ОВЗ;
- 3) оказание комплексной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Программа рассчитана на одногодичный цикл обучения детей в течение 34 учебных недель, в количестве 68 учебных часов в год. Занятия проводятся согласно расписанию, которое составляется в начале учебного года.

Методологическую основу программы «Адаптация в жизни и обществе детей с ограниченными возможностями здоровья» составляют учение Л.С. Выготского о компенсации дефекта, учение А.Н. Леонтьева «О деятельности как основе формирования личности», личностно-ориентированная педагогика.

В основу программы заложены положения, которые характерны для всей коррекционно-педагогической системы и сформулированы Л.С. Выготским в рамках разработанной им теории культурно-исторического развития психики. Целью коррекционной работы выступает ориентация на всестороннее развитие детей с ограниченными возможностями здоровья, с попутным исправлением и сглаживанием его недостатков.

Образовательная программа дополнительного образования имеет следующую структуру:

1. Программа «Адаптация в жизни и обществе детей с ограниченными возможностями здоровья».
2. Рабочие программы для детей с ОВЗ школьного возраста (модули).
3. Рабочие программы для детей с ОВЗ дошкольного возраста (модули):
 - «Развитие познавательных способностей»;
 - «Коррекция письменной речи»;
 - «Ознакомление с окружающим миром»;
 - «Развитие речи»;
 - «Формирование элементарных математических представлений»;
 - «Развитие познавательных способностей»;
 - «Развитие готовности к школе».

Ежегодно в начале учебного года по заключению психолого-медико-педагогической комиссии на обучение в Центр психолого-медико-социального сопровождения зачисляются 90 чел. Из них около 60% детей зачисляются на программу «Адаптация в жизни и обществе детей с ограниченными возможностями здоровья» (2011/2012 уч.г. – 58%, 2012/2013 уч.г. – 59%, 2013/2014 уч.г. – 60%).

Анализ контингента детей, прошедших обучение по программе «Адаптация в жизни и обществе детей с ограниченными возможностями здоровья», показывает, что наибольшее количество детей имеют нарушения речи (58%); нарушения интеллектуального развития (задержка психического развития у 33% детей, умственная отсталость у 9% обучающихся).

Данные нарушения определяют выстраивание обучения специалистами Центра по следующим модулям: ознакомление с окружающим миром, развитие речи, познавательных способностей, готовности к школьному обучению, коррекция письменной речи.

Рабочие программы (модули) направлены на развитие у детей различных видов мыслительной деятельности. Целенаправленная работа по развитию внимания, памяти, мышления положительно сказывается на коррекции недостатков речи у детей с ОВЗ, что свидетельствует о необходимости проведения комплексных занятий, направленных на развитие познавательных процессов.

Изучение той или иной темы определяется темпом обучаемости, их индивидуальными особенностями и спецификой используемых учебных средств. Задания даются только доступные и интересные для детей в игровой занимательной форме. Содержание занятий включает игры и упражнения, способствующие повышению уровня знаний об окружающем мире, развитию высших психических функций, освоению детьми коммуникативной функции языка.

По результатам итоговой аттестации обучающихся у всех детей отмечается динамика в развитии: 91% обучающихся имеют позитивную динамику (в 2011/2012 уч.г. – 85,6%), 9% обучающихся имеют незначительную динамику (в 2011/2012 уч.г. – 14,1%). Причинами незначительной динамики являются: частые пропуски занятий по болезни и без уважительных причин.

Результаты диагностических срезов оформлялись в виде сводной таблицы, обобщенных количественных показателей и выводов.

Об эффективности реализации рабочих программ можно судить по следующим фактам:

- стабильность посещения занятий обучающимися (ни один ребенок в течение учебного года не был отчислен);

- реализация учебно-тематического планирования в полном объеме;
- удовлетворенность родителей оказанием образовательных услуг.

Родители участвовали в анкетировании «Центр глазами родителей», где предлагалось ответить на ряд вопросов, основной целью которых было выявление уровня удовлетворенности оказанием образовательных услуг. В ходе опроса большинство родителей (96,5%) отметили, что их удовлетворяет качество проведения и содержание занятий. Важным моментом является, рассказывают ли дети родителям о том, чем они занимались на занятиях (78% опрошенных родителей ответили «да», «редко» – 14,5%, «нет» – 7,5%.) 86% родителей удовлетворены качеством информирования об успехах и поведении ребенка на занятиях. Полученные в ходе опроса данные указывают, что 59,5% родителей отмечают высокий уровень взаимодействия между педагогом и детьми 40,5% – хороший уровень взаимодействия между педагогом и детьми 86% опрошенных родителей отметили, что хотели бы продолжить заниматься в Центре.

Анализ полученных результатов показал, что родители удовлетворены деятельностью специалистов Центра, качеством и содержанием занятий и уровнем взаимодействия между специалистами и детьми, что является одним из важных компонентов в общении и эмоциональном развитии ребенка.

Этому способствовали следующие формы работы:

- повышение педагогической грамотности родителей через проведение родительского лектория, открытых занятий для родителей; распространение информационных материалов (стенды, памятки); консультирование родителей;
- применение в домашних условиях методов и приемов коррекционной работы, используемых специалистами;
- ведение карт наблюдения специалистами с целью отслеживания динамики;
- контроль со стороны администрации за реализацией программ дополнительного образования детей;
- освоение специалистами новых форм проведения занятий с использованием здоровьесберегающих технологий, оборудования комнаты психологической разгрузки, компьютерных презентаций, интегрированных занятий, ролевых игр, сказкотерапии, арт-терапии, дидактических развивающих игр и нетрадиционных приемов и творческих заданий.

Таким образом, работа специалистов Центра по реализации образовательной программы «Адаптация в жизни и обществе детей с ОВЗ» помогает повысить эффективность психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, так как нацелена на предупреждение вторичных нарушений и личностных проблем.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В настоящее время современная система образования позволяет включить каждого ребенка в образовательное пространство. Инклюзивное образование обладает рядом качеств, которые делают его весьма эффективным при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В БОУ «Юровская СОШ» Грязовецкого района обучается 25 детей с ОВЗ, трое из них имеют статус инвалида. Это дети, имеющие сложные нарушения в развитии – ДЦП, олигофрения, задержка психоречевого и моторного развития.

Для детей с ОВЗ созданы оптимально возможные на данный период в школе условия для обучения и развития. Психологом, учителем-логопедом и педагогами разрабатываются индивидуальные маршруты, программы сопровождения. Индивидуальные планы работы для детей с особыми образовательными потребностями основываются на возможностях, сильных сторонах развития и интересах учащихся. Родители прислушиваются к мнению педагогов и специалистов, они имеют право вносить изменения в этот план. Такой план составляется на год.

В учебный план и план воспитательной работы с такими детьми вводим оздоровительные и коррекционно-развивающие занятия. Помимо этого с учащимися ведется коррекционная работа педагогом-психологом.

Суть психологической работы с ребенком-инвалидом и детьми с ОВЗ состоит в снятии нервно-психического напряжения; коррекции самооценки; развитии психических функций – памяти, мышления, воображения, внимания; преодолении пассивности; формировании самостоятельности, ответственности и активной жизненной позиции; преодолении отчужденности и формировании коммуникативных навыков.

Основной технологией при работе с детьми с ОВЗ является психолого-педагогическое сопровождение развития личности детей с использованием игровых методов для проведения психокоррекции, психотерапии. Цель сопровождения – получение ребенком квалифицированной помощи специалистов, направленной на индивидуальное развитие для успешной адаптации, реабилитации его в социум; социально-психологическое содействие семьям, имеющим детей с ОВЗ.

В работе с детьми мы стремимся использовать технологию обеспечения социально-психологического благополучия ребенка, обеспечение эмоциональной комфортности и хорошего психологического самочувствия в процессе обучения и общения со сверстниками и взрослыми.

В работе с детьми используем сказкотерапию, игротерапию, песочную терапию, арт-терапию, психогимнастику; с родителями мы проводим консультирование, семинары-практикумы, деловые игры.

Мы понимаем, как трудно родителям с особыми детьми, стараемся помочь в этой проблеме:

- публикуем статьи в районной газете;
- сотрудничаем с социумом (детская поликлиника, соцзащита);
- участвуем в семинарах-практикумах для психологов и социальных работников района и области;
- делимся опытом с педагогами школы;
- используем презентации.

До начала обучения мы продумываем варианты адаптации программного материала. Педагог-психолог играет роль своеобразного эксперта – оценивает психологическую адекватность учебного плана – его природосообразность и соотнесенность с задачами социальной адаптации конкретного ребенка. Понятно, что сами образовательные стандарты психолог изменить не может, но он может предложить варианты адаптации требований (тетради с разноуровневыми заданиями по одним и тем же темам и соответствующие такому разноуровневому обучению методические рекомендации).

Для успешной работы педагогов с детьми, включенными в образовательное пространство, в школе предусмотрено ведение следующей документации:

- список детей с описанием особенностей каждого ребенка;
- рекомендации специалистов для работы с особыми детьми;
- дневник наблюдений за особым ребенком.

В школе создана программа индивидуального психолого-педагогического и социального сопровождения детей с ОВЗ, состоящая из 4 этапов:

1. Определение уровня речевого и психического развития.
2. Выделение факторов риска на основе полученных результатов.
3. Составление индивидуального образовательного маршрута.
4. Оценка результативности коррекции.

Во все времена семья занимает центральное место в формировании личности, способностей, умений ребенка. Именно здесь он получает первые навыки восприятия действительности. Ребенок не может адаптироваться и социализироваться сам по себе, отдельно от семьи. Часто родители проявляют гиперопеку, которая снижает социальную активность ребенка. В связи с этим целью психологической работы с родителями в нашей школе становится создание условий для социальной адаптации семей с особым ребенком.

Большая проблема при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидами – выявление семейных психологичес-

ких механизмов, которые оказывают влияние на особенности поведения и психическое здоровье детей, поэтому очень важно психолого-педагогическое образование родителей. Методологическим основанием этой работы является положение, что семья – это та среда, в которой у ребенка формируется представление о себе – «Я-концепция», где он принимает первые решения относительно себя и где начинается его социальная активность. Родители таких детей не только значительно дольше несут ответственность за своего ребенка, чем родители здоровых детей, но и лучше, чем кто-либо, знают его личностные особенности.

Задачей психологической работы с родителями детей с ОВЗ и инвалидов является выявление и развитие индивидуальных ресурсов членов семей, внутрисемейных ресурсов. Все поставленные задачи решаются через различные формы взаимодействия с семьей. Используя традиционные формы и методы работы с родителями (классные и общешкольные родительские собрания, индивидуальные консультации, лекции, посещение семьи, родительские тренинги), мы расширили формы взаимодействия с семьей (родительские чтения, психологические разминки, практикумы, родительские вечера, дискуссии, круглые столы, выпуск информационных бюллетеней, буклетов, памяток).

Практика показала, что наиболее эффективной формой работы с родителями в нашей школе являются родительские собрания, которые проводятся в активных формах с участием учителей. На таких собраниях-тренингах родители вынуждены размышлять о психофизических закономерностях развития ребенка. Здесь они учатся всесторонне изучать проблему, понимать мотивы поведения ребенка, расширяют личный арсенал средств взаимодействия с ребенком; получают профессиональную психолого-педагогическую поддержку в поиске эффективных способов воспитания. У родителей формируется адекватное представление о детских возможностях и потребностях, раскрываются новые ресурсы.

На таких собраниях-тренингах используются элементы следующих методов: дискуссии, игры, совместная деятельность, обсуждение и разыгрывание ситуаций, обучающие эксперименты, анализ поступков детей и родителей, анализ типов коммуникативных взаимоотношений, анализ ситуаций, анализ видео- и аудиоматериалов.

Психическое и физическое здоровье ребенка-инвалида и с ОВЗ главным образом зависит от его настроения и душевного состояния. С целью социальной адаптации таких детей в школе осуществляется активное привлечение их к массовым мероприятиям, проводимым в школе, районе, направленным на формирование толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями: классные часы, беседы, консультации, стендовая

информация, конкурсы рисунков, фестивали, научно-практические конференции, олимпиады, спортивные мероприятия и др.

Между обычными детьми и детьми с особыми потребностями складываются вполне прочные и длительные дружеские отношения. Ученики чувствуют себя более комфортно и не боятся общаться с людьми. Инклюзивный класс – это место, где дети с инвалидностью и без находятся в атмосфере доброжелательности, справедливости и терпимости.

Психологически чрезвычайно важно, чтобы все педагоги школы старались спокойно и адекватно общаться с особыми детьми, по возможности, не выделять их, не обсуждать без необходимости их проблемы.

В школе для работы с детьми с особыми образовательными потребностями обязательно нужна психолого-педагогическая служба, в круг обязанностей которой входит не только развивающая или коррекционная работа с детьми, но и постоянное сотрудничество с педагогами и родителями по выработке общих подходов, единой стратегии работы с ребенком.

Деятельность психолога в системе сопровождения не может протекать отдельно от работы других специалистов образовательного учреждения (педагога, логопеда, социального педагога, медицинского работника), так как это может отразиться на результативности коррекционной работы.

Обсуждение уровня актуального развития ребенка, анализ выявленных проблем учащихся дает возможность в полном объеме выработать единое представление о характере и особенностях развития ребенка, определить общий прогноз его дальнейшего развития, комплекс необходимых коррекционно-развивающих мероприятий и разработать программу индивидуальной коррекционно-развивающей работы с ребенком.

Дети с ОВЗ очень чувствительны, нуждаются в поддержке со стороны взрослых, поэтому важно создавать ситуацию успеха, способствовать пробуждению у ребенка осознания собственных действий, возможных причин успехов и неудач, формировать веру в собственные силы.

Н.Э. Петряшева

РАБОТА С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ СЛУХА, В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Число детей с нарушениями слуха в Российской Федерации превышает 600 тыс., в связи с чем очевидна актуальность данной проблемы. Дети с сохраненным интеллектом, имеющие нарушения слуха, входят в число детей с нарушениями развития, которые могут обучаться инклюзивно. Инклюзив-

ное обучение обеспечивает детям с нарушением слуха равные права и возможности в получении образовательных услуг и вместе с тем предусматривает специальную педагогическую помощь в соответствии с их возможностями. Причинами, побуждающими родителей выбирать для своего неслышающего ребенка общеобразовательную школу, могут стать как высокий уровень дошкольной подготовки (близкий к возрастной норме уровень речевого и общего развития, богатый опыт общения и разных видов совместной деятельности со слышащими сверстниками), так и отсутствие специальной школы по месту жительства.

В процесс инклюзивного образования в первую очередь будут включаться и уже включаются так называемые слабослышащие дети, то есть дети с нарушениями слуха в форме тугоухости. Тугоухость – это стойкое понижение слуха, при котором возможны самостоятельное накопление минимального речевого запаса на основе сохранившихся остатков слуха, восприятие обращенной речи хотя бы на самом близком расстоянии от ушной раковины. Различают степени тугоухости: резкая тугоухость (или третья степень) – восприятие разговорной речи на расстоянии не более 1 м; выраженная тугоухость (или вторая степень) – восприятие разговорной речи на расстоянии 2–3 м; легкая тугоухость (или первая степень) – восприятие речи на расстоянии выше 3 м, практически нормальный слух.

Чтобы обучать слабослышащих детей, необходимо знать их особенности:

- нарушение слуха непосредственно влияет на речевое развитие ребенка и оказывает опосредованное влияние на формирование памяти, мышления;
- у детей затруднено запоминание, сохранение и воспроизведение речевого материала – слов, предложений и текстов;
- особенности мышления детей с нарушениями слуха связаны с замедленным овладением словесной речью, наиболее ярко это проявляется в развитии словесно-логического мышления;
- нарушение слуха оказывает влияние на формирование всех мыслительных операций, приводит к затруднениям в использовании теоретических знаний на практике;
- у ребенка с нарушением слуха наблюдается расстройство всех основных функций речи (коммуникативной, обобщающей, сигнификативной, контрольной, регулирующей) и составных частей языка (словарный запас, грамматический строй, фонетический состав);
- на почве нарушений устной речи ребенка возникает расстройство письменной речи, которое проявляется в форме различных дисграфий и дислексий;

– нарушение слуха приводит к трудностям в общении с окружающими, замедляет процесс усвоения информации, обедняет опыт детей и не может не отразиться на формировании их личности (слышащие дети значительную часть социального опыта усваивают спонтанно, дети с нарушениями слуха в этом плане ограничены в своих возможностях);

– особенности личности и поведения слабослышащего ребенка (такие, как замкнутость, негативизм и др.) не являются биологически обусловленными и при создании соответствующих условий поддаются коррекции в наибольшей степени.

Дети с нарушением слуха, обучающиеся в общеобразовательных школах, зачастую остаются наедине с трудностями, неизбежно возникающими в процессе обучения. Трудности в обучении у слабослышащих детей бывают разными:

1. Недопонимание учебного материала, которое возникает при подаче учебного материала без учета особенностей слухового восприятия и речевого развития этих детей. Слабослышащий ученик пытается самостоятельно или с помощью родных разобраться с темой урока. Ему это удается, но только на первых порах. Далее, из-за усложнения учебного материала, он вынужден пропускать неусвоенные темы, что становится систематическим и приводит к отставанию в учебе.

2. Формализм в обучении – под этим понимается механическое заучивание учеником учебного материала. Без руководящей роли учителя и при отсутствии психолого-педагогического сопровождения слабослышащим учащимся трудно выработать в себе сознательное отношение к учебе, необходимое для преодоления формализма.

3. Неблагоприятный психологический климат в классе – слабослышащие дети отличаются легкой ранимостью и склонностью считать свое присутствие причиной неприятностей, происходящих в классе, у них складывается ложное понимание происходящего, усиливается неуверенность в себе, развивается тревожность, снижается самооценка. Пессимизм некоторых учителей усиливает психологическую напряженность слабослышащих учащихся, которые интуитивно чувствуют недоверие к их успехам. Все это отрицательно сказывается на уровне жизненных притязаний детей с нарушением слуха, порой затрагивает их достоинство.

4. Отсутствие друзей. Слабослышащему ребенку при всем его искреннем желании не так просто стать кому-то постоянным другом, поскольку обычные дети предпочитают более общительных сверстников. Только у немногих слабослышащих детей складывается с одноклассниками настоящая и крепкая дружба, основанная на взаимной симпатии, уважении, взаимопонимании и взаимопомощи. Такие дети хорошо учатся, успешно оканчи-

вают школу, поступают в вузы и, вырастая, трудятся вместе с обычными людьми. Учителя и родители несут моральную ответственность за психическое здоровье детей с ограниченными возможностями, обучающихся в общеобразовательных школах.

Важной является проблема разработки психолого-педагогического сопровождения детей с недостатками слуха в процессе обучения их в общеобразовательной школе. Такое сопровождение, по мнению Л.П. Назаровой, имеет несколько аспектов:

– психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением слуха в общеобразовательной школе;

– психолого-педагогическое сопровождение детей с нормальным слухом в процессе взаимодействия этих детей с детьми, имеющими нарушения слуха;

– психолого-педагогическое сопровождение учителей специальной и массовой школ;

– сопровождение в процессе обучения детей с нарушением слуха в массовой школе по общеобразовательным дисциплинам;

– сопровождение детей с нарушением слуха по специфическим дисциплинам (развитие слухового восприятия, формирование произношения);

– организация сопровождения в семье.

Для обучения ребенка с нарушением слуха в массовой школе также необходимо выполнение определенных условий:

– заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) о готовности к обучению в массовой школе;

– предварительная подготовка всех участников образовательного процесса;

– составление индивидуального образовательного маршрута для обучения ребенка с нарушением слуха;

– своевременное консультирование учителей и родителей по вопросам обучения и воспитания ребенка с нарушением слуха;

– создание оптимальных условий для выявления и реализации его особых образовательных потребностей;

– повышение статуса неслышащего ученика в коллективе нормально развивающихся сверстников путем организации совместных видов деятельности.

Индивидуальный образовательный маршрут должен обеспечивать связь индивидуальной программы с общеобразовательными предметами, сопровождение учителем-дефектологом (сурдопедагогом), учителем-логопедом и педагогом-психологом. Он должен содержать программу по развитию слухового восприятия и формированию произношения (осуществ-

ляется сурдопедагогом или логопедом). Также необходимо включать работу с родителями и общение со слышащими сверстниками. При составлении индивидуальной программы следует опираться на индивидуальные возможности ребенка, на связь с общеобразовательными предметами и усвоенным материалом в массовой школе. Программа должна носить развивающий характер и быть направлена на успешное овладение материалами по общеобразовательным предметам, усвоенными в классе, и материала опережающего характера.

Особое место в образовательном процессе занимает работа с родителями, которые посещают коррекционные и консультативные занятия их ребенка с сурдопедагогом. Учитель-дефектолог и педагог-психолог также разрабатывают систему дополнительных заданий, которые проводятся родителями дома в виде игр как с помощью звукоусиливающей аппаратуры, так и без нее.

Инклюзивное образование ребенка с нарушением слуха предполагает обучение в коллективе слышащих сверстников на равных условиях, поэтому чрезвычайно важным становится психолого-педагогическое сопровождение неслышащего ребенка в процессе его общения со слышащими сверстниками. У слышащих учащихся возникает множество вопросов по поводу особенностей восприятия окружающего мира неслышащими детьми, значения звукоусиливающей аппаратуры. В первом классе ребенок с нарушением слуха еще не ощущает дискомфорта от отсутствия близких дружеских контактов с одноклассниками. В дальнейшем слышащие ребята начинают понимать разницу в происхождении ошибок в своей речи и речи ребенка с нарушенным слухом, чьи ошибки вызывают бурную эмоциональную реакцию. И в этой связи огромное значение имеет позиция взрослого человека. Ведь представление о ребенке с нарушением слуха у слышащего школьника складывается под влиянием окружающих взрослых.

Целесообразно организовывать коллективные формы игровой и практической деятельности, которые позволят ребенку с нарушениями слуха быть успешным наравне с нормально развивающимися сверстниками и преодолеть возникающие у него на первых этапах обучения коммуникативные трудности. С первых дней нахождения такого ребенка в новом коллективе нужно постараться создать ему атмосферу максимального психологического комфорта, воспитывать толерантное отношение к слабослышащему ученику у нормально слышащих одноклассников.

Если в классе обучается ребенок со снижением слуха, учителю необходимо:

- проследить за тем, чтобы ребенку было хорошо слышно все, что происходит в классе: посадить его справа от педагога, по возможности спи-

ной к окну. С этого места хорошо видны лица большинства одноклассников, учителя, доска, отвечающие у доски;

- контролировать работу такого ученика, чтобы выяснить, правильно ли он понял объяснения учителя, предложенное задание. Это особенно важно при выполнении заданий с опорой на слух. Для этого нужно постоянно контролировать ученика со сниженным слухом в разных формах, например: «Повтори, что я сейчас сказала», «Что сказал Алеша?», «Продолжи, пожалуйста»;

- помнить, что ребенок с нарушенным слухом должен всегда видеть лицо педагога, даже в тех случаях, когда учитель ходит по классу, пишет на доске, причугить ребенка с нарушенным слухом всегда смотреть на говорящего;

- со слабослышащими детьми необходимо говорить четко, выразительно, избегая скороговорок, создавать условия для переспрашивания, для уточнения услышанного.

В работе со слабослышащими детьми не рекомендуется:

- предлагать слабослышащему ученику выполнять письменную самостоятельную работу в то время, когда класс работает устно, поскольку в этом случае ребенок может даже не знать, чем занимались в это время одноклассники. Кроме того, ребенок не совершенствует своих умений и навыков в устной фронтальной работе;

- на уроках русского языка перегружать ребенка такими упражнениями, как поиски орфограмм в словах, грамматический разбор по членам предложения и частям речи, заучивание правил и т.п. Такие виды работ могут проводиться с учеником индивидуально;

- вести объяснения, передвигаясь по классу, поворачиваясь к ученикам в профиль.

В работе со слабослышащими детьми предпочтительнее:

- проводить диктанты отдельно, после уроков, обеспечив восприятие диктуемого текста на слухо-зрительной основе. Ребенок пишет диктант в удобном для него темпе, смотрит на лицо учителя, имеет возможность переспросить и послушать еще раз то, что он не понял из сказанного учителем. Постепенно он лучше привыкнет к голосу, артикуляции учителя и сможет более успешно писать диктанты вместе с классом;

- уделять внимание коррекции звуко-буквенного состава слов у слабослышащего ребенка. Получив информацию о состоянии звукопроизношения слабослышащего ученика (от учителя-логопеда или от родителей), учитель на уроке обращает внимание ребенка на то, как произносит звуки в словах и предложениях, просит его еще раз повторить сказанное правильно, следить за произношением определенных звуков при ответах на вопросы или у доски, при чтении стихотворений;

– обращать внимание на слова и словосочетания в задаче, которые несут математическую нагрузку («например», «поровну», «дали по...»). Эти понятия достаточно сложны, поэтому лучше начать их отработку заранее с помощью наглядно-действенных упражнений. При помощи уточняющих вопросов необходимо выяснить, насколько точно слабослышащий ученик понял содержание задачи, и, в случае неточного понимания, объяснить значения некоторых слов и предложений, смысл задачи;

– разрешать оборачиваться, так как слабослышащим детям нужно видеть говорящего человека, во время ответа с места им разрешается обернуться и смотреть на отвечающего ученика.

С.В. Цветкова

РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ ПО ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Более миллиона детей в России имеют проблемы со зрением и различные заболевания глаз [1]. Приведем наиболее распространенные заболевания глаз детей школьного возраста:

– косоглазие (страбизм, гетеротропия) – неправильное положение глаз, вызванное нарушением функции глазодвигательных мышц, при котором глаза смотрят в разные стороны;

– близорукость (миопия) – заболевание, при котором человек плохо различает предметы, расположенные на дальнем расстоянии;

– дальнозоркость (гиперметропия) – изображение фокусируется за сетчаткой глаза, а не на сетчатке, в результате чего человек плохо видит вблизи;

– амблиопия («ленивый глаз», «затуманенное зрение») – это функциональное, обратимое понижение зрения, при котором один из двух глаз почти (или вообще) не задействован в зрительном процессе;

– дальтонизм (неспособность различать цвета) – это состояние, когда глаза реагируют на цвет, но имеют сложности с определением отдельно взятого цвета;

– астигматизм (дефокусировка). Люди с астигматизмом обычно видят вертикальные линии четче, чем горизонтальные, а иногда бывает и наоборот;

– птоз (опущение верхнего века) – дефект, при котором веко может быть слегка опущено или может даже полностью закрывать зрачок.

При работе с детьми с нарушениями зрения, необходимо учитывать остроту зрения. Классификацию детей по остроте зрения приводит в своих работах Т.Б. Епифанцева [3]:

1. Слабовидящие дети с остротой зрения в пределах от 0,05 до 0,09 с коррекцией стеклами на лучшем глазу.

У этих детей, как правило, отмечаются сложные нарушения зрительных функций. Наряду со снижением остроты зрения, у некоторых из них сужено поле зрения, нарушено пространственное зрение. Все это затрудняет зрительное восприятие учебного материала. Они нуждаются в соблюдении регламентированной зрительной нагрузки и мероприятиях по охране и рациональному использованию их неполноценного зрения во время занятий. Как правило, при обучении этих детей применяется система специальных технических и оптических средств (накладные ортоскопические, строчные лупы и др.), используемые с целью коррекции и компенсации нарушенных и недоразвитых функций.

2. Слабовидящие дети с остротой зрения от 0,01 до 0,04 с коррекцией оптическими стеклами на лучшем глазу.

При наличии определенных условий они свободно читают, пишут, зрительно воспринимают предметы, явления и процессы действительности, зрительно ориентируются в большом пространстве. Для данной категории детей также необходимо применять специальные методы и технические средства обучения, соблюдать определенные гигиенические требования.

3. Дети с остротой центрального зрения 0,4–0,5 и выше с коррекцией оптическими стеклами.

У этих детей не отмечаются выраженные вторичные отклонения в психическом развитии. Школьники данной категории достаточно свободно читают и пишут, используя плоский шрифт. Однако по отношению и к этим слабовидящим обучающимся должен соблюдаться щадящий режим.

Познавательные способности слабовидящих учащихся, их психофизические особенности и механизмы компенсации дефектов зрения раскрыты в трудах А.И. Скребицкого, К. Бюрклена, М.И. Земцовой, Б.И. Коваленко, А.Г. Литвака, Л.В. Кузнецовой и др.

Рассмотрим подробнее психолого-педагогические особенности слабовидящих школьников [4; 5].

1. *Учебная мотивация.* Стойкость учебной мотивации слабовидящих детей значительно ниже. При трудностях выполнения деятельности они могут ее менять на другую. При этом, имея задание выполнить последовательный ряд упражнений, дети могут считать, что цель достигнута, выполнив только одно из них.

2. *Восприятие.* Самое большое количество информации об окружающем мире человек получает при помощи зрения. В связи с данным фактом даже частичная потеря зрения влечет за собой серьезные потери в области чувственного отражения. Количественные изменения проявляются в том, что у детей с нарушениями зрения уменьшается количество представлений. Качественные изменения слабовидящих детей проявляются почти во всех областях психической деятельности. Основные физические, пространственные и временные свойства и отношения объектов и явлений воспринимаются сохранными анализаторными системами слабовидящих (прежде всего, осязанием, слухом, остаточным зрением). Основным дистантным источником информации при зрительной недостаточности становится слух. Важно помнить, что и осязательное и слуховое восприятие имеют последовательный характер, в отличие от зрения они не способны обеспечить одномоментный общий обзор достаточно большого фрагмента окружающей действительности. Возмещение пробелов восприятия, а также уточнение недостаточно полных, а зачастую и искаженных образов, является компенсаторной функцией речи совместно с мышлением. При зрительном восприятии предметных изображений, геометрических фигур, цифр, буквосочетаний у слабовидящих детей отмечаются замедленность, фрагментарность, нечеткость, искажения восприятия.

3. *Память* детей с нарушением зрения характеризуется меньшей продуктивностью запоминания как наглядного, так и словесного материала. Действие «закона края» выражено у них слабее: лучше запоминается конец ряда. Данный факт связан с повышенной истощаемостью слабовидящих школьников, что мешает им удерживать в памяти начало ряда.

4. *Развитие внимания* у детей данной категории несколько замедлено во времени. Интенсивность, устойчивость, объем внимания с возрастом увеличиваются. У младших школьников преобладающим все еще остается произвольное внимание, зависящее в большей степени от интереса к работе (учебной и др.), наглядности, эмоциональной стороны их психики. Объем внимания – 2–3 объекта.

5. Для *речи* слабовидящего характерно изменение темпа развития, нарушение словарно-семантической стороны речи. Специфика развития речи также выражается в слабом использовании неязыковых средств общения – мимики, пантомимики, интонации, поскольку нарушение зрения затрудняет их восприятие и делает невозможным использование такого рода выразительных средств.

6. Особенности формирования *мыслительных процессов* у слабовидящих детей зависят от индивидуальных особенностей развития всех психических процессов ребенка.

7. Особенности *эмоционально-волевой сферы* слабовидящего ребенка. Неблагоприятные условия воспитания (чрезмерная опека или, наоборот, недостаток внимания) слабовидящих детей могут привести к возникновению у них таких личностных качеств, как эгоизм, установка на постоянную помощь и др. Ограниченность контактов с окружающими может повлечь за собой замкнутость, некоммуникабельность.

Приведем рекомендации по организации как процесса общения, так и обучения слабовидящего ребенка, которые учитывают психолого-педагогические особенности школьников с нарушением зрения [2; 3].

Рекомендации

по организации общения со слабовидящими школьниками

В процессе общения со слабовидящими школьниками необходимо:

- использовать принцип уважения и доброжелательности для построения общения с ребенком с нарушенным зрением;
- формировать у слабовидящего обучающегося чувство уверенности в своих силах, но вместе с тем оказывать такому ребенку необходимую практическую помощь;
- стараться стоять как можно меньше против света в ходе общения с ребенком данной категории;
- называть ученика по имени, когда задаешь ему вопросы или делаешь замечание;
- использовать позитивную мотивацию в работе: создавать умышленные ситуации успеха и поощрения;
- не акцентировать внимание на физическом недостатке слабовидящего ребенка;
- не проявлять излишнего любопытства по поводу зрения ребенка указанной категории, а также не проявлять сентиментального сочувствия, которое раздражает детей;
- научить слабовидящего ребенка пользоваться помощью нормально видящего одноклассника;
- научить ребенка с нарушением зрения ориентироваться в классе и в здании школы;
- по мере возможностей ребенка привлекать его к подвижным играм, спортивным мероприятиям.

Рекомендации

по организации процесса обучения слабовидящих школьников

1. Учет возрастных и индивидуальных особенностей слабовидящих детей. Учитывать состояние зрительных функций, уровень развития зрительного восприятия, нарушения цветовосприятия слабовидящего ребенка,

получать от врачей показания к использованию линз, очков, данные о противопоказаниях или дозировке физической нагрузки.

2. Соблюдение особенностей построения учебной деятельности:

1) в ходе объяснения учебного материала:

– сочетать словесное описание действий, предметов и ситуаций с непосредственным изучением материала на ощупь;

– при демонстрации какого-либо предмета комментировать его свойства;

– говорить более медленно, ставить вопросы четко, кратко, конкретно, чтобы дети могли осознать их, вдуматься в содержание;

– не торопиться с ответом, давать время на обдумывание;

– обращать внимание на руки педагога при обследовании предмета, обводке и т.д. (руки педагога движутся медленно, каждое движение сопровождается словом, показом);

– использовать на занятиях дополнительный материал: контур, силуэт, рисунок, индивидуальные картинки для слабовидящих детей;

– вводить четкое структурирование написанного на доске материала, всегда проговаривать вслух то, что пишут на доске;

– сопроводить невербальные жесты, такие как кивок головы, жесты руками и т.п., словами и иногда прикосновением (похлопывание по плечу), так как слабовидящий ученик не видит выражения лица;

– спокойно употреблять выражения, в которых встречаются слова «видеть, смотреть» и т.п.;

– стараться не использовать курсив или жирные буквы, так как это усложняет чтение;

2) при организации деятельности слабовидящего ученика в ходе урока:

– использовать упрощенный вариант задания, дифференцированную оценку результатов работы и т.д.;

– разрешать слабовидящему ученику вставать со своего места, чтобы лучше понять объяснение или лучше видеть доску;

– давать больше времени ребенку с нарушением зрения на выполнение задания или сократить количество упражнений, особенно если педагог уверен, что он понял материал, так как слабовидящий школьник всегда будет медленнее выполнять задание, чем остальные ученики;

– необходимо снизить требования к письму (слабовидящий ученик не будет писать так же, как остальные ученики.); не делать замечаний, если слабовидящий ученик держит учебник слишком близко к глазам, но помнить: чем ближе к странице, тем труднее обозрение;

– учитывать ограниченность технических вспомогательных средств обучения;

– обязательно проводить динамическую паузу со зрительной гимнастикой в ходе урока.

3. Использование специальной наглядности в процессе обучения:

– использовать более крупную как фронтальную наглядность, так и дифференцированную, индивидуальную;

– использовать фоны, улучшающие зрительное восприятие при демонстрации объектов. Наиболее благоприятен показ предмета на черно-белом фоне, либо на зеленом (успокаивающем), коричневом (спокойном, контрастном) или оранжевом (стимулирующем). Следует сочетать предмет и фон по цвету, чтобы можно было лучше его рассмотреть во всех деталях. Предметы должны быть крупными, яркими по цвету, точными по форме и деталям;

– использовать подставки, позволяющие рассматривать объект в вертикальном положении;

– размещать объекты на доске так, чтобы они не сливались в единую линию, пятно, а хорошо выделялись по отдельности;

– проводить демонстрацию картин на определенном фоне.

4. Организация рабочего места слабовидящего ученика:

– сажать за первую парту детей с очень низкой остротой зрения (ниже – 0,4), при этом освещение должно быть слева и сверху. Данным обучающимся необходим также дополнительный индивидуальный показ предмета;

– создавать комфортные условия для восприятия, гигиенические и эргономические условия для слабовидящего школьника. В первую очередь это относится к гигиене зрения: необходимо соблюдать разработанные нормативы освещенности – общая освещенность не менее 1000 люкс и дополнительная освещенность рабочего места;

– выделить специальный шкафчик для школьных принадлежностей слабовидящего ученика, научить ребенка самостоятельно находить необходимый материал;

– важно не оставлять двери класса и дверцы шкафов приоткрытыми в целях безопасности ребенка;

– необходимо предупреждать слабовидящего ученика, если в классе меняется месторасположение мебели.

Использование данных рекомендаций в образовательной деятельности поможет педагогам организовать эффективный процесс обучения слабовидящего школьника.

ЛИТЕРАТУРА

1. См.: Веко. 2010. № 7.

2. Денискина, В.З. Образовательные потребности детей с нарушением зрения / В.З. Денискина // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. 2013. № 6. С. 4–14.

3. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т.Б. Епифанцева / под ред. Т.О. Епифанцева. 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2007.
4. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2000.
5. Литвак, А.Г. Общая психология / А.Г. Литвак. М., 1985.

И.Н. Полоротова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Развитие инклюзивного образования становится одним из главных в российской образовательной политике. Введение федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования ориентировано на интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в массовую школу.

Положения об инклюзивном образовании закреплены в следующих документах:

- Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года;
- Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года;
- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» так определила один из своих приоритетов: «Новая школа – это школа для всех». С каждым годом в общеобразовательную школу приходит все больше детей, которые имеют отклонения от условной возрастной нормы. Это не только часто болеющие дети, но и дети с логоневрозами, дисграфией, дислексией, повышенной возбудимостью, нарушениями концентрации и удержания внимания, плохой памятью, повышенной утомляемостью, а также с гораздо более серьезными проблемами (задержка психического развития, аутизм, эпилепсия, детский церебральный паралич). Они нуждаются в специализированной помощи, индивидуальной программе, особом режиме. Инклюзивное образование – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ОВЗ обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей. Главное в

инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Основным критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка с ОВЗ наряду с освоением им академических знаний. Пришло понимание того, что каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности.

Цель и смысл инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательной организации – это полноценное развитие и самореализация детей, имеющих те или иные нарушения, освоение ими общеобразовательной программы (государственного образовательного стандарта), важнейших социальных навыков наряду со сверстниками с учетом их индивидуально-типологических особенностей в познавательном, физическом, эмоционально-волевом развитии.

Как стратегическое направление развития системы образования инклюзивное образование требует перестройки образования на всех уровнях. Ориентиры перестройки в направлении инклюзии детей с ОВЗ задаются основными принципами инклюзивного образования, предусматривающими реализацию равных прав на образование и социализацию при неравных возможностях.

Основные принципы инклюзивного образования:

- по отношению к ребенку с ОВЗ – учащемуся общеобразовательной организации: баланс академических знаний и социальных навыков, приобретенных в процессе обучения – адекватный его индивидуально-типологическим особенностям и соответствующий потребностям ребенка и его семьи;
- по отношению к соученикам ребенка с ОВЗ – учащимся инклюзивного класса: триединство ориентиров – на высоком уровне освоение общеобразовательной программы (академических знаний), конструктивная социальная активность (развитие социальной компетентности) и сотрудничество (толерантность, взаимопомощь);
- по отношению к педагогу – учителю инклюзивного класса: принятие и учет различий, индивидуального своеобразия учащихся, создание ситуации успеха для всех учеников; баланс коллективного и индивидуального в учебно-воспитательном процессе; компромисс между общим и специальным в обучении; создание и поддержание атмосферы принятия, толерантность, сотрудничество в классе;
- по отношению к образовательной организации, реализующей инклюзивное образование детей с ОВЗ: адаптивность образовательного процесса, образовательной среды, учебно-методического комплекса учрежде-

ния; вариативность подходов, методов и форм социальной адаптации и реабилитации; командное взаимодействие педагогов, организующих процесс обучения и социализации, его психолого-педагогическое сопровождение; развитие толерантного взаимодействия участников образовательного процесса, сотрудничество с родительской общественностью; оптимизация финансово-экономического обеспечения процесса обучения и социализации;

– по отношению к системе образования города в целом: оптимизация ресурсов городской системы образования (материально-технических, нормативно-методических, финансово-экономических, организационных) по созданию базовых образовательных организаций для реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ вблизи места жительства; поддержка инноваций в инклюзивном образовании; повышение психолого-педагогической культуры педагогического сообщества и общества в целом.

Реализация основных принципов инклюзивного образования детей с ОВЗ в образовательных организациях базируется на следующих содержательных и организационных подходах, способах, формах организации образовательной деятельности:

- индивидуальный учебный план и индивидуальная образовательная программа учащегося – ребенка с ОВЗ – по развитию академических знаний и жизненных компетенций;
- социальная реабилитация ребенка с ОВЗ в образовательной организации и вне ее;
- психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения и социализации;
- психолого-педагогический консилиум образовательной организации;
- индивидуальная психолого-педагогическая карта развития ребенка с ОВЗ;
- портфолио обучающегося – ребенка с ОВЗ;
- компетентность учителя в области общего образования с элементами специального образования в области социальной адаптации и реабилитации;
- повышение квалификации учителей общеобразовательной школы в области инклюзивного образования;
- рабочие программы освоения предметов образовательной программы в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ в соответствии с образовательными стандартами;
- тьюторское сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения;
- адаптивная образовательная среда – оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и технологиями (технические средства обеспечения комфортного и эффективного доступа);

– сплочение ученического коллектива, развитие навыков сотрудничества, взаимодействия и взаимопомощи;

– ориентация воспитательной системы образовательной организации на формирование и развитие толерантного восприятия.

Особая роль отводится психологическому сопровождению, цель которого – создание комплексной системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

Важнейшим направлением психолого-педагогического сопровождения развития учащихся является сохранение и укрепление здоровья детей.

Решение задач психолого-педагогического сопровождения ребенка не может быть ограничено областью непосредственного взаимодействия психолога с ребенком, но требует организации работы с педагогами и родителями как участниками учебно-воспитательного процесса.

Специальную работу следует вести с родителями данной категории детей по обеспечению их необходимыми знаниями об особенностях ребенка, оптимальных формах взаимодействия, обучению эффективным методам помощи.

В МБОУ «Чушевицкая средняя общеобразовательная школа» была сформирована творческая группа учителей и специалистов, желающих работать в данном направлении. Творческой группой была актуализирована проблема, определена цель и намечены пути по достижению ожидаемых результатов. Было решено, что эффективно осуществлять интеграцию проблемных детей возможно с учетом уровня развития каждого ребенка, выбирая полезную и возможную для него степень интеграции. Из существующих моделей интеграции (комбинированная, частичная, временная и полная) нами была выбрана комбинированная.

При комбинированной интеграции несколько человек с уровнем психофизического развития, соответствующим или близким к возрастной норме, на равных воспитываются в массовых группах, получая постоянное пси-

холого-педагогическое сопровождение, организация которого использует имеющиеся ресурсы и определяется пятью видами деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Ресурсы и направления деятельности

Источник	Виды ресурсов		
	Информационные	Кадровые	Материально-технические
Собственные	Сайт школы, методический комплекс для организации сопровождения учебно-воспитательного процесса у детей с ОВЗ, результаты школьного психолого-педагогического консилиума	Методический совет школы, органы школьного самоуправления, классные руководители, учителя-предметники, специалисты службы ППМС сопровождения	Школьные помещения
Привлеченные	БУ «Центр социальной помощи семье и детям», администрация сельского поселения с. Чушевицы Верховажского района, специалисты Тотемского центра ПМПК	Специалисты организаций, учреждений села, специалисты объединений дополнительного образования, специалисты ПМПК	Выход в другие учреждения
Направления деятельности			
<i>Диагностическое</i>			
1.	Ранняя диагностика отклонений в развитии и анализ причин трудностей адаптации		
2.	Изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребенка		
3.	Изучение развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей обучающихся		
4.	Изучение условий семейного воспитания ребенка		
5.	Изучение уровня социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья		
6.	Системный разносторонний контроль над уровнем и динамикой развития ребенка		
<i>Коррекционное</i>			
1.	Разработка индивидуальной программы сопровождения. Выбор оптимальных для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья		

	коррекционных программ/методик, методов и приемов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями
2.	Системное воздействие на учебно-познавательную деятельность ребенка в динамике образовательного процесса, направленное на формирование универсальных учебных действий и коррекцию отклонений в развитии
<i>Развивающее</i>	
1.	Развитие моторики, графо-моторных навыков, тактильно-двигательного восприятия, внимания, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы
2.	Развитие универсальных учебных действий
<i>Консультационное</i>	
1.	Разработка рекомендаций по основным направлениям работы с обучающимися для всех участников образовательного процесса
2.	Консультирование педагогов по результатам диагностики, по выбору индивидуально-ориентированных методов и приемов работы с обучающимися
3.	Помощь родителям в вопросах выбора стратегии воспитания и приемов коррекционного обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья
4.	Содействие в приобретении обучающимися психологических знаний, умений, навыков, необходимых в преодолении трудностей общения, обучения
5.	Содействие в выборе будущей профессии
<i>Просветительское</i>	
1.	Различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, печатные материалы), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса, повышения психологической грамотности
2.	Проведение тематических выступлений для педагогов по разъяснению индивидуально-типологических особенностей различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья
3.	Размещение информации на школьном сайте

При работе по сопровождению мы столкнулись со следующей проблемой: встречаются родители детей-инвалидов, которые не знают, куда обратиться со своей проблемой. Сложности, с которыми сталкиваются дети-инвалиды, порой настолько серьезны, что для многих становятся труднопреодолимыми или непреодолимыми вообще. Для них наиболее характерно отдаление от жизни общества, сложность в примирении со своим положением и преодолении психологического дискомфорта, а в дальнейшем зат-

руднение в обучении, участии в общественной жизни, трудоустройстве, создании семьи. Поэтому вопросы психолого-педагогического сопровождения и реабилитации становятся основополагающими в жизни этих людей с рождения.

Ребенок с проблемами здоровья не может изменить мир, но должен научиться приспосабливаться к существующим условиям. Таким детям нужен шанс, чтобы показать себе и обществу право на активное существование в умственном и физическом плане. В принятых Правительством Российской Федерации документах отмечается, что дети с ограниченными возможностями должны обеспечиваться квалифицированным психолого-педагогическим сопровождением. Построение эффективной системы сопровождения позволит решать проблемы развития и восстановления детей с ограниченными возможностями, в том числе и детей-инвалидов. Необходимо отметить, что ФГОС позволяет организовать обучение детей с учетом их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их развития, и оценить полученные результаты. Только удовлетворяя особые образовательные потребности такого ребенка, можно открыть ему путь к общему образованию. Под сопровождением понимается не просто набор разнообразных методов коррекционно-развивающей, профилактической, защитно-правовой, реабилитационной и оздоровительной работы с детьми, а именно комплексная деятельность специалистов, направленная на решение задач коррекции, развития, обучения, воспитания, социализации детей с ОВЗ.

И.И. Гулина, С.В. Жерихина

ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

На современном этапе развития системы образования на первый план выдвигаются задачи создания условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями.

Начиная с 90-х годов XX столетия в нашей стране пропагандируется идея интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Методологические основы педагогической интеграции определены в работах В.В. Краевского, А.В. Петровского, Н.Ф. Талызиной, Г.Д. Глейзер, В.С. Леднева, Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, С.М. Гапенкова, Г.Ф. Федорца и др. Исследователи в своих работах подчеркивают,

что интегративные процессы являются процессами качественного преобразования отдельных элементов или всей системы.

Целью работы детей с ОВЗ в образовательном учреждении является создание системы комплексной помощи в освоении основной образовательной программы начального общего образования и основного общего образования, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию.

В основе этой работы лежит единство четырех функций: диагностики проблем, информации о проблеме и путях ее решения, консультации на этапе принятия решения и разработки плана решения проблемы, помощи на этапе решения проблемы. Основными принципами содержания и форм работы в школе детей с ОВЗ являются: соблюдение интересов ребенка, системность, непрерывность, вариативность и рекомендательный характер.

Организационной структурой службы сопровождения ребенка с ОВЗ в общеобразовательном учреждении является школьный психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк). ПМПк является структурным подразделением образовательного учреждения, регулирующим процесс сопровождения и обеспечивающим комплексность процесса сопровождения. Процесс сопровождения – комплекс последовательно реализуемых специалистами сопровождения действий, позволяющих субъекту сопровождения определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ осуществляют учитель-логопед, педагоги-психологи, социальный педагог, классные руководители, учителя-предметники, фельдшер школы.

Участниками сопровождения отслеживаются эффективность обучения детей с ОВЗ по программе, рекомендованной психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПк), текущие и этапные результаты адаптации, динамика развития личностного и интеллектуального роста обучающихся, формирование навыков образовательной деятельности, освоение общеобразовательных программ, показатели функционального состояния их здоровья. Результаты наблюдений фиксируются в карте сопровождения обучающегося.

Одним из связующих звеньев системы сопровождения являются родители, которые выполняют роль носителя и транслятора информации, полученной от участников сопровождения. В связи с этим специалистами выстраивается работа с родителями обучающихся, которая помогает им понять сущность имеющихся у ребенка отклонений; определить и осознать сильные и слабые стороны ребенка; понять свои воспитательные успехи и неудачи и, возможно, пересмотреть систему взаимодействия со своим ребенком. Это подготавливает и настраивает родителей на направленный поиск наиболее эффективных способов помощи их детям.

Таким образом, в образовательном учреждении выстроена следующая модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Содержание и формы работы процесса сопровождения:

- проведение индивидуальной работы с обучающимися и их родителями: тематические беседы, посещение семей, подготовка рекомендаций, характеристик на ПМПк;

- проведение тематических педагогических советов по проблемам сопровождения детей с ОВЗ;

- ведение карт сопровождения динамики учебных навыков детей;

- разработка методических рекомендаций для учителей;

- анкетирование родителей и диагностирование детей;

- ежедневное наблюдение за детьми во время учебной и внеурочной деятельности;

- поддержание постоянной связи с учителями-предметниками, педагогом-психологом, медицинским работником, администрацией школы, родителями;

- составление индивидуального комплексного маршрута сопровождения, отражающего пробелы знаний и пути их ликвидации, способы предъявления учебного материала, темп обучения, направления коррекционной работы;

- контроль успеваемости и поведения детей в классе;

- формирование благоприятного микроклимата в классе;

- организация внеурочной деятельности, направленной на развитие познавательных интересов учащихся, их общее развитие.

Для повышения качества коррекционной работы необходимо соблюдение следующих условий:

- формирование УУД на всех этапах учебного процесса;

- обучение детей выявлению характерных, существенных признаков предметов, развитие умений сравнивать, сопоставлять;

- побуждение и осуществление контроля за речевой деятельностью детей;

- установление взаимосвязи между воспринимаемым предметом, его словесным обозначением и практическим действием;

- использование более медленного темпа обучения, многократного возвращения к изученному материалу;

- максимальное использование сохранных анализаторов ребенка;

- разделение деятельности на отдельные составные части, элементы, операции, позволяющее осмысливать их во внутреннем отношении друг к другу;

- использование упражнений, направленных на развитие внимания, памяти, восприятия.

На базе учреждения также созданы материально-технические условия, направленные на преодоление специфических трудностей и недостатков, характерных для детей с ОВЗ.

Асфальтовое покрытие школьного двора дает возможность детям с разными двигательными возможностями беспрепятственно передвигаться, осваивать оборудование спортивной площадки, организовывать досуг обучающихся на свежем воздухе, повышать двигательную активность и автономность.

Вход в школу и холл первого этажа оснащен пандусом, коридоры учебных этажей имеют большие рекреации для отдыха детей на переменах, имеется зимний сад с фонтаном для снятия психологического напряжения.

Все учебные кабинеты первого этажа, где обучаются дети-инвалиды, приспособлены для успешной реализации адаптивных общеобразовательных программ. Каждый класс оборудован партами, регулируемые в соответствии с ростом детей. Имеются специализированные кресла, столы для обучающихся с индивидуальными средствами фиксации, предписанными медицинскими показателями. Каждый учитель имеет возможность проводить уроки в соответствии с современными требованиями информатизации, используя видео- и аудиотехнику.

Логопедический кабинет оснащен оборудованием для диагностики и коррекции речи детей, имеющих различные по форме и тяжести речевые и языковые нарушения: музыкальный центр, аппаратно-программный комплекс для слабовидящих, слабослышащих детей и детей с нарушением речи.

Кабинеты педагогов-психологов предназначены для организации групповой и индивидуальной психологической помощи обучающимся и их родителям. Комната психологической разгрузки оснащена оборудованием для развития сенсорных функций детей, проведения психотерапевтических занятий с детьми, родителями и консультирования нуждающихся в соответствии с потребностями. В комнате имеются напольное и настенное мягкое покрытие, пуфы, софа, бескаркасный диван – мягкий остров, сухой душ, светящаяся гирлянда – электродождь, сухой бассейн, труба со световым и воздушно-пузырьковым эффектом, тактильная дорожка с наполнителем, набор из массажных мячей.

Спортивный зал рассчитан на проведение уроков физической культуры. Его оснащение и оборудование позволяет подобрать доступные и привлекательные для детей виды физической активности и свести к минимуму переживания по поводу физической неполноценности.

Тренажеры и другие приспособления дают возможность специалистам применять современные технологии физической реабилитации для индивидуальной работы, компенсации двигательной составляющей учебных навыков.

Медицинский кабинет оснащен комплексом медицинской диагностики «КМД-12/2» «Здоровый ребенок», термоиндикатором «Q-tag», фотокаталитическим очистителем воздуха, комплектом оборудования для медицинского обслуживания (в составе – осветитель таблиц для исследования остроты зрения, спирометр, плантограф, набор врача в сумке-укладке «PRACTI*S»).

Таким образом, организованное психолого-медико-педагогическое сопровождение детей в образовательном учреждении способствует 100%-ному освоению образовательных программ детьми с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с требованиями, установленными стандартом общего образования. Сопровождение увеличивает долю детей с ограниченными возможностями здоровья, своевременно получающих коррекционную помощь, а также способствует раннему выявлению недостатков в развитии и особых образовательных потребностей обучающихся. Дети данной категории активно участвуют во внеурочной жизни школы: праздниках, концертах, районных и межрайонных конкурсах. Организованная работа способствует уменьшению степени выраженности патологии, ее поведенческих последствий, предупреждению появления вторичных отклонений в развитии обучающихся. Данная модель сопровождения формирует профессиональное сознание педагогов, их профессионально-личностную готовность к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Раздел 3

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Н.Е. Поступинская, И.А. Бучилова

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА КЛУБА ВЫХОДНОГО ДНЯ ДЛЯ СЕМЕЙ ВОСПИТАННИКОВ

В поиске направлений совершенствования дошкольной образовательной организации значительная роль принадлежит идее необходимости создания адаптивной образовательной среды, учитывающей возможности всех воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, ориентированной на удовлетворение их разнообразных познавательных потребностей и интересов, обеспечивающей условия для их всестороннего развития. Решение указанных задач возможно через осуществление социокультурных мероприятий для семей воспитанников дошкольной образовательной организации (ДОО).

Необходимо отметить, что в каждом детском саду присутствуют воспитанники, имеющие какие-либо ограничения в здоровье, чаще всего это дети с речевыми нарушениями. Выявление в дошкольном учреждении детей, имеющих ОВЗ, происходит в течение всего учебного года, это системная работа, прежде всего педагогических и медицинских работников. Одной из задач дошкольного учреждения является мотивация родителей ребенка для прохождения консилиума по определению ОВЗ, в среднем – это 20–25% воспитанников групп. По результатам работы консилиума часть детей зачисляется в дошкольные образовательные организации, имеющие группы компенсирующей направленности (с сентября следующего учебного года) для успешной комплексной коррекции выявленных нарушений. Для коллектива педагогов и родителей важным является своевременное сопровождение ребенка на всем образовательном этапе, вовлечение семьи в различные мероприятия, направленные на формирование интегративных качеств личности воспитанника.

Не вызывает сомнений положение о том, что на воспитание ребенка влияет в первую очередь его семья. Поэтому одной из важнейших задач дошкольного образовательного учреждения на сегодняшний день является обогащение содержания взаимодействия и форм работы педагогов с семьями воспитанников.

На наш взгляд, сегодня семье нужна помощь в осознании новых реалий и подлинных жизненных ценностей, поддержка в освоении новых способов общения со своими детьми. Как подчеркивают авторы примерной основной общеобразовательной программы «Мир открытий» Л.Э. Абдуллина, Л.Г. Петерсон, Т.Н. Богуславская и др., современный детский сад призван нести эту просветительскую миссию – он должен стать детско-родительским центром, где каждая семья, в том числе воспитывающая ребенка с ОВЗ, найдет поддержку и помощь в столь трудном вопросе, как воспитание детей [1].

Одним из возможных направлений расширения содержания и форм взаимодействия семьи и детского сада является организация досуга семей воспитанников педагогами дошкольного учреждения во время выходных дней. Совместные мероприятия, экскурсии, праздники – достойная альтернатива времяпрепровождению у экранов телевизоров и компьютеров [2; 3]. В этих целях разработана программа «Разгадай Череповец», которая может реализовываться в выходные дни для семей воспитанников силами сотрудников дошкольной образовательной организации и экскурсоводами турфирмы, работающей с дошкольными организациями по договору. Данная программа прежде всего направлена на художественно-эстетическое воспитание дошкольников (являющееся приоритетным направлением деятельности ДОО) через реализацию регионального компонента образовательной программы при тесном взаимодействии специалистов детского сада и семей воспитанников, специалистов турфирмы «Клуб путешествий “Валента”».

Проект клуба выходного дня для всей семьи, в рамках которого реализуется программа «Разгадай Череповец», долгосрочный, исследовательско-творческий, предполагает организацию культурного досуга семей воспитанников муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида № 88» г. Череповца.

Одной из задач, которую решает проект «Разгадай Череповец», является обеспечение социокультурных условий для создания адаптивной образовательной среды через создание единого пространства «семья – детский сад», в которой всем участникам педагогического процесса (взрослым и детям как с нормативным развитием, так и с различными нарушениями в развитии) будет комфортно, интересно, безопасно и полезно.

Проект состоит из двух этапов: подготовительного (2011–2013 гг.) и основного (начиная с сентября 2013 г.).

На подготовительном этапе проведена диагностика воспитанников старшего дошкольного возраста МБДОУ «ДСОВ № 88» на предмет выявления знаний и представлений о родном городе и крае, а также особенностей детско-родительских отношений.

С начала учебного года (2013–2014 гг.) началось осуществление основного этапа программы – проведение мероприятий в рамках деятельности клуба выходного дня для всей семьи. Проект циклический, план мероприятий разработан на два года, то есть по нему можно работать с семьями воспитанников старшей и подготовительной группы одновременно в течение двух лет. Далее программа повторяется с возможными изменениями.

В ходе реализации проекта будет создано единое образовательное пространство «семья – детский сад», которое включает в себя:

- развитие партнерских отношений между педагогами и семьями воспитанников, создание атмосферы сотрудничества в вопросах воспитания и образования детей;

- расширение сферы участия родителей в организации жизни ДОУ;

- обогащение воспитательных умений родителей, повышение качества досуга в семьях воспитанников ДОУ;

- расширение взаимодействия между семьями, воспитывающими детей без нарушений в развитии, и семьями, воспитывающими детей с ОВЗ.

В ходе реализации программы «Разгадай Череповец» предполагается:

- осуществить разработку теоретических основ, локальных нормативных документов по организации работы с семьями воспитанников в рамках деятельности клуба выходного дня;

- разработать и апробировать в рамках деятельности клуба выходного дня практический материал по формированию у детей старшего дошкольного возраста представлений о г. Череповце, Вологодской области;

- разработать и апробировать диагностические методики, направленные на выявление уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста представлений о родном городе и крае;

- осуществить разработку технологии проведения работы с семьями воспитанников в условиях модернизации дошкольного воспитания, в том числе с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ.

В *табл. 1* отражены основные социокультурные аспекты создания адаптивной образовательной среды в дошкольном учреждении общеразвивающего вида посредством реализации проекта клуба выходного дня для семей воспитанников.

Таблица 1

**Социокультурные аспекты создания адаптивной образовательной среды
в дошкольном учреждении общеразвивающего вида
посредством реализации проекта клуба выходного дня
для семей воспитанников**

Этапы	Содержание деятельности	Результат
Создание единого образовательного пространства «семья – детский сад»	<ul style="list-style-type: none"> – развитие партнерских отношений между педагогами и семьями воспитанников, в том числе воспитывающими детей с ОВЗ; – создание атмосферы сотрудничества в вопросах воспитания детей; – расширение сферы участия родителей в организации жизни ДООУ; – обогащение воспитательных умений родителей; – повышение качества досуга в семьях воспитанников; – количество мероприятий, проведенных в рамках деятельности клуба 	<ul style="list-style-type: none"> – обратная связь участников клуба; – наблюдение за поведением участников в процессе работы в клубе (активность, заинтересованность, включенность); аналитический отчет
Создание организационно-методических условий для продолжения проекта	<ul style="list-style-type: none"> – увеличение количества семей воспитанников старшего дошкольного возраста, участвующих в данном проекте; – разработанность методического инструментария; – разработанность диагностических методик; – наличие нормативной базы организации работы клуба выходного дня для всей семьи; – наличие разработанной системы мотивации для педагогов, задействованных в проекте; – увеличение числа социальных партнеров, участвующих в реализации данного проекта; – обобщение и представление опыта работы по организации культурного досуга семей воспитанников в рамках деятельности клуба выходного дня среди педагогической общественности и в средствах массовой информации 	Аналитический отчет

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина, Л.Э. Концептуальные идеи примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «Мир открытий» (от рождения до 7 лет) / Л.Э. Абдулина, Л.Г. Петерсон, Т.Н. Богуславская. М.: Академия, 2011. 65 с.

2. Бучилова, И.А. Проблема диагностики и коррекции детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с речевыми нарушениями / И.А. Бучилова, Т.Н. Соловьева // Современные научные исследования. Вып. 3. Концепт. 2013. ART 53542. Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/article/932/>

3. Бучилова, И.А. Организация клуба выходного дня как одна из инновационных форм взаимодействия дошкольного учреждения с семьями воспитанников / И.А. Бучилова, Н.Е. Поступинская, В.В. Шаркунова, О.Л. Чадромцева // Современные научные исследования. Вып. 3. Концепт. 2013. ART 53542. Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/article/932/>

О.В. Армеева

РАВНЫЕ СРЕДИ РАВНЫХ

Термин «инклюзия» в переводе с английского языка означает включенность. Инклюзивное, или интегративное, образование дает возможность всем обучающимся (включая детей с ограниченными возможностями здоровья) в полном объеме участвовать в жизни коллектива образовательного учреждения.

Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе.

Интегрированное (совместно с нормально развивающимися сверстниками) обучение предполагает овладение ребенком с отклонениями в развитии общеобразовательным стандартом в те же или близкие сроки, что и здоровыми детьми. Исследования показывают, что интегрированное обучение может быть эффективным для части детей с отклонениями в развитии, уровень психофизического развития которых соответствует возрастной норме или близок к ней.

Наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции детей с отклонениями в развитии располагают комбинированные образовательные учреждения, то есть учреждения, имеющие как обычные, так и специальные дошкольные группы и школьные классы.

В этих условиях возможно эффективно осуществлять интеграцию детей с учетом уровня развития каждого ребенка, выбирая полезную и возможную для него «долю» интеграции. Модели интеграции могут быть различными:

1) *комбинированная интеграция*, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возра-

стной норме, по 1–2 человека на равных воспитываются в массовых группах (классах), получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы (класса);

2) *частичная интеграция*, при которой дети, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются лишь на часть дня (например, на его вторую половину) в массовые группы (классы) по 1–2 человека;

3) *временная интеграция*, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера.

Реализация всех этих моделей предполагает обязательное руководство процессом интеграции со стороны учителя-дефектолога, который помогает педагогам в организации воспитания и обучения ребенка с отклонениями в развитии в коллективе здоровых сверстников;

4) *полная интеграция* может быть эффективна для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития соответствуют возрастной норме и психологически готовы к совместному со здоровыми сверстниками обучению. Такие дети по 1–2 человека включаются в обычные группы детского сада или классы школы, при этом они обязательно должны получать коррекционную помощь либо по месту обучения (например, дети с нарушениями речи в логопункте детского учреждения), либо в группе кратковременного пребывания специального детского сада или школы, либо в разнообразных центрах (например, дети с нарушенным слухом в сурдологических кабинетах системы здравоохранения).

Наш детский сад «Радость» села Верховажье – комбинированного вида. В детском саду есть одна группа раннего возраста, четыре группы дошкольного возраста и компенсирующая (логопедическая) группа для детей с речевыми нарушениями.

С детьми с ОВЗ работают следующие специалисты: учитель-логопед, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, воспитатели. Немаловажным мы считаем психолого-педагогическое сопровождение нормально развивающихся детей, вовлеченных в инклюзивное образование.

Логопедическая группа формируется из детей старшего дошкольного возраста, имеющих разный уровень развития, индивидуальную структуру нарушений, а также различные социальные условия их воспитания, сроком на один или два года обучения.

Речевое развитие для нашей группы является приоритетным.

Образовательный процесс осуществляется на базе государственной «Программы воспитания и обучения детей» под редакцией М.А. Василье-

вой. Коррекционную работу мы строим на основе программ Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной «Подготовка детей с общим недоразвитием речи в условиях специализированного детского сада», «Обучение и воспитание детей с фонетико-фонематическим нарушением речи», методических рекомендаций и разработок по обучению дошкольников с особыми образовательными потребностями, рекомендованных Министерством образования.

Обеспечить коррекционную направленность дошкольного образования – значит дополнить и обогатить общеразвивающие программы теми методами и приемами, которые обеспечат более естественное вхождение проблемного ребенка в окружающий мир.

В силу специфики нашей группы вся работа строится с учетом речевых нарушений и, как следствие, упором на коррекционную работу. Реализуемые программы строятся на принципе лично ориентированного взаимодействия взрослых с детьми. В программах соблюдается светский характер образования.

Основные направления деятельности группы:

- охрана жизни и укрепление здоровья детей;
- коррекция отклонений речевого развития детей;
- обеспечение интеллектуального, личностного и физического развития каждого ребенка;
- приобщение дошкольников к общечеловеческим ценностям;
- подготовка детей к школе;
- взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка, оказание психолого-педагогической помощи родителям.

В основу организации работы при осуществлении индивидуального подхода к детям заложено взаимодействие всех служб сопровождения, которые строят свою работу с учетом медицинских показателей здоровья ребенка, его психофизиологических особенностей, общего уровня развития и темпа развития, склонностей и интересов.

«Каждый ребенок имеет право на свое развитие» – эта идея стала девизом работы педагогов нашей группы. Поскольку понятно, что чем раньше ребенок начнет получать квалифицированную помощь, тем больших успехов можно достичь. И пусть некоторые дети (дети с ограниченными возможностями) никогда не станут как все, мы прилагаем все усилия, стараемся сделать все от нас зависящее для каждого нашего воспитанника. Мы всегда стремимся организовать содержательную жизнь своим детям, используя для этого современные педагогические технологии, разнообразные формы и методы в работе потому, что внедрение новых форм дошкольного образования, введение современных технологий в педагогический про-

цесс обеспечивает поступательное развитие в соответствии с современными требованиями.

При выборе форм работы с ребенком мы учитываем реальные данные о состоянии здоровья и функциональном развитии дошкольников.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, которым требуется больше внимания со стороны взрослых, специальных подходов в обучении, воспитании и реабилитации.

Умение воспитателя поддерживать положительную эмоциональную атмосферу в группе, укреплять культуру общения детей между собой, их дружеские контакты составляет важное условие подготовки детей к вхождению в школьный коллектив. Особое внимание необходимо уделять детям, испытывающим затруднения в общении со сверстниками.

Специфика работы нашей группы – разновозрастный состав детей. Пребывание в одной группе детей разного возраста требует выработки особого стиля взаимоотношений – сочетания требовательности к старшим и снисходительности к малышам, «поисковой активности» в общении со старшими детьми и доходчивости в общении с малышами, то есть отношения строятся по образцу большой семьи, являющейся как бы продолжением семьи ребенка. В разновозрастной группе статус ребенка постоянно изменяется: от малыша («за ним нужно ухаживать», «ему нужно помогать») – к старшему («подготовишка») – он все умеет, всегда придет на помощь).

Ориентация на индивидуальность ребенка требует нового стиля преемственности и взаимосвязи между детским садом и семьей, предполагающего активное участие родителей в педагогическом процессе.

Для родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, сотрудничество со специалистами ДОО, включенными в систему сопровождения, расширяет представление о собственной компетенции, придает уверенность в своих силах, способствует осознанию своих возможностей и компенсаторных возможностей ребенка, активному участию в процессе обучения и воспитания.

С целью выявления запросов и ожиданий родителей и педагогов в коррекционной работе детского сада было проведено анкетирование. В целом родители и педагоги положительно оценили коррекционную деятельность ДОО; однако воспитатели ожидают большего участия родителей в работе с детьми, родители же считают, что воспитатели делают для детей достаточно, но при этом признаются, что сами нуждаются в квалифицированной помощи учителя-логопеда, педагога-психолога. Изучив эту проблему, мы поняли, что нужно менять традиционный подход к коррекционной работе детского сада с семьей.

По интересам родителей и волнующим нас вопросам используются разнообразные формы работы: консультации, беседы, семинары, практикумы, родительские собрания. Опыт показывает, что работа с родителями должна рассматриваться как неотъемлемая часть коррекционной педагогики. Занятия предусматривают участие воспитателей, учителей, медиков, психологов, логопедов, инструктора по физической культуре; совместную работу с детьми, проведение конкурсов, выставок, праздников, развлечений.

Взаимодействие с семьей – одна из приоритетных задач работы нашего дошкольного учреждения, и мы постоянно ищем новые методы и формы сотрудничества. Именно поэтому у нас была открыта «Школа дошкольных наук» для родителей.

Задачи работы «Школы дошкольных наук» следующие:

- 1) обучить родителей методам игрового взаимодействия с детьми;
- 2) помочь родителям в подборе адекватных средств общения с ребенком;
- 3) подобрать индивидуальные техники формирования предпосылок учебной деятельности ребенка;
- 4) поддержать инициативы родителей.

Мы считаем, что сопровождение ребенка с ОВЗ в комплексной системе «ребенок – родитель – педагог» способствует сохранению и эффективному формированию психологического здоровья ребенка и говорит о том, что взрослые способны создать приемлемые условия для полноценного развития ребенка.

Индивидуальная педагогическая и психологическая работа с родителями органично вливается в процесс обучения и воспитания их ребенка, переориентирует взрослых с позиции наблюдателя на позицию активного участника процесса.

Важным критерием эффективности педагогического процесса является удовлетворенность всех субъектов образовательного процесса – воспитанников, педагогов, родителей, общественности. Удовлетворенность воспитанников, чаще всего ими неосознаваемая, не может определяться через анкетирование, тесты или другие методы исследования, но она проявляется через желание детей посещать детский сад, состояние комфортности, возможность реализовать себя в творческой деятельности.

Дети привыкают к обществу сверстников с нормальным развитием, учатся взаимодействовать с ними. А мы, в свою очередь, стараемся организовать это взаимодействие как взаимодействие равных партнеров.

В соответствии с ФГТ содержание образовательной деятельности группы включает совокупность образовательных областей, которые обеспечивают разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуаль-

ных особенностей по основным направлениям – физическому, социально-личностному, познавательно-речевому, художественно-эстетическому, что позволяет устранить речевые нарушения и подготовить детей к школе.

Как показывают результаты работы по оказанию коррекционно-воспитательной помощи, уровень освоения детьми образовательных программ из года в год имеет стабильную положительную динамику: выпускники логопедической группы имеют оптимальные показатели по подготовке к школе, стабильно хорошую мотивационную и социальную готовность, что обеспечивает безболезненный переход к школе и благоприятный прогноз дальнейшего обучения.

Таким образом, образование детей с особыми потребностями является одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать востребованность своих действий. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом.

Г.М. Галактионова

СОЗДАНИЕ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Процессы компенсации формируются в условиях воздействия развивающей среды и зависят от содержания, методов и условий педагогической работы с детьми, а также от развития самостоятельной, активной, целенаправленной деятельности детей. В результате коррекционно-развивающего обучения появляются новые психические свойства и образования, способствующие развитию ребенка, формируются новые способы овладения знаниями и умениями. Это, в свою очередь, оказывает положительное влияние на формирование образов предметов.

Целью нашей работы было определение коррекционной направленности изобразительной деятельности на формирование образов предметов у дошкольников с нарушением зрения и разработка модели коррекционно-развивающей работы, направленной на активизацию потенциальных сохранных сенсомоторных, перцептивных возможностей в процессе использования традиционных и нетрадиционных изобразительных технологий, а также использования графических алгоритмов в процессе анализа, синтеза и сравнения строения объектов [1].

Организуя данную работу с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, предполагалось решить следующие задачи:

1) обогатить сферу образов предметов детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения;

2) активизировать сенсомоторные возможности детей при обследовании предметов;

3) учить детей выделять признаки, свойства и отношения предметов окружающего мира для формирования точных и целостных образов предметов;

4) учить соотносить образ предмета и его признаки со словом;

5) учить выделять главные и второстепенные признаки объектов окружающей действительности для дифференциации конкретных и обобщенных образов предметов;

6) закрепить сформированные образы предметов у дошкольников в самостоятельной, индивидуальной и коллективной изобразительной деятельности и сохранить их для развития познавательных способностей детей.

Поскольку образы предметов представляют собой многоуровневое системное образование, в основу коррекционно-развивающей работы по их формированию был положен комплексный подход. Коррекционная и общеобразовательная составляющие учебного процесса были взаимосвязаны. Реализация поставленной цели осуществлялась во всех видах деятельности дошкольников педагогами и специалистами дошкольной организации.

Обучение дошкольников с нарушением зрения строилось на принципах систематичности и последовательности, связи теории с практикой в обучении, принципе сознательности, доступности обучения, принципах индивидуального дифференцированного подхода и коррекционно-развивающей направленности обучения, поскольку во главу угла ставилось равномерное накопление и углубление знаний детей, опирающееся на практические умения, получаемые в совокупности на общеобразовательных, коррекционных, комбинированных занятиях и в свободной деятельности – в соответствии с Программой дошкольной организации с учетом зрительных возможностей детей. Коррекционно-развивающая работа строилась по принципу комплексности на основе междисциплинарных связей занятий по ознакомлению с окружающим миром, изобразительной деятельности с занятиями по развитию зрительного восприятия, пространственной и социально-бытовой ориентировки, развитию речи, осязания, мелкой моторики. Важным принципом в обучении дошкольников, и особенно детей с нарушением зрения, является принцип наглядности, опирающийся на использование детьми всех сохранных анализаторов в познавательной деятельности, направленный на преодоление вербализма, формирование полноценных, адекватных представлений об окружающем мире.

Для реализации цели и задач формирующего эксперимента была разработана модель коррекционно-развивающей работы, представляющая собой взаимосвязанные по содержанию, ресурсам и месту проведения педагогические воздействия, направленные на достижение единой цели, решение общей проблемы.

Основными признаками разработанной модели коррекционно-развивающей работы явились целеустремленность, наличие участников педагогического процесса, структуры, наличие коммуникативных свойств, преемственности, управления. Модель педагогического воздействия имела своей целью определение коррекционной направленности изобразительной деятельности, формирование образов предметов у дошкольников с нарушениями зрения. Основными участниками педагогического процесса были тифлопедагоги, логопеды, воспитатели, дети и их родители. Структуру модели коррекционно-развивающей работы составили определенные связи и отношения между участниками педагогического процесса. Занятия всех специалистов имели единую тематику, общие задачи.

Изобразительная деятельность для формирования и закрепления образов предметов у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения включалась в занятия всех специалистов (обведение по трафарету, обведение, закрашивание контура, дорисовывание фигуры, рассматривание картин). Большую роль во взаимосвязанной работе педагогов играли комбинированные занятия.

Коммуникативные свойства модели коррекционно-развивающей работы проявлялись в двух формах: 1) во взаимодействии с внешней социально-бытовой, культурной, природной средой; 2) во взаимодействии с педагогическими системами в данной дошкольной образовательной организации. Преемственность разработанной модели обучения заключалась в ее связи с предыдущим обучением данных детей и ориентировке на обучение в перспективе. В разработанной модели коррекционно-развивающих мероприятий центральное место занимает тифлопедагог.

Коррекционную направленность педагогической работы определяли: 1) состояние зрительных функций; 2) уровень развития зрительного восприятия; 3) отбор специальных методов и приемов с учетом возрастных и индивидуальных возможностей; 4) уровень сформированности формообразующих движений руки, способствующих развитию глазодвигательных функций; 5) использование специальной наглядности (более крупной наглядной и дифференцированной, индивидуальной, соответственной цветовой гаммы, реалистичной); 6) организация специальных условий (освещение общее, местное, индивидуальное; использование фонов, подставок);

7) использование тифлотехнических средств (оптических, учебных); 8) индивидуальный и дифференцированный подход. Также использовались компенсаторные приемы познания окружающего мира: зрительное знакомство с предметами с применением оптических средств, опознание предметов с помощью сохранных анализаторов. Состояние зрения детей определяло подбор специальных методов и приемов формирования образов предметов.

Работа по формированию образов предметов в изобразительной деятельности включалась в следующие формы коррекционно-развивающей деятельности: занятия тифлопедагога, воспитателя, логопеда, психолога, комбинированные занятия, режимные моменты, консультации для родителей.

Нами были разработаны комбинированные занятия «Ознакомление с окружающим – изобразительная деятельность». Задачи, которые решались на коррекционно-развивающих комбинированных занятиях, носили комплексный характер. Последовательное, продуманное проведение наблюдений, обучение способам обследования, восприятия предметов, включение в восприятие всех сохранных анализаторов ребенка, восстановление в представлении ребенка формы, величины, пространственного расположения предметов, активизация мышления и речи, закрепление полученных знаний в практической изобразительной деятельности позволяли не только обогащать сенсорный опыт воспитанников, формировать представления и вербально-логические процессы, но и формировать образы предметов дошкольников в целом.

Осуществлялся учет офтальмо-гигиенических требований, психофизических особенностей и индивидуальных возможностей детей (например, осуществлялась индивидуализация заданий, дополнительная помощь педагога и т.д.).

Выдерживалось структурное построение занятия (пропедевтический этап, смена видов деятельности, чередование зрительной и тактильной работы, включение релаксационной, динамической паузы, зрительной и пальчиковой гимнастики). На занятиях использовался в игровой форме доступный для понимания и восприятия дошкольниками наглядный материал. Обучение детей на комбинированных занятиях было групповым. Репродуктивная деятельность переходила в частично-поисковую, а также в поисковую и самостоятельную творческую работу с помощью педагога. Каждое занятие (а порой и несколько занятий) объединялось единой сюжетной линией (темой).

Для повышения эффективности коррекционно-развивающей работы на комбинированных занятиях соблюдались следующие условия: участие в

восприятии и обследовании предметов всей системы сохранных анализаторов; актуализация мыслительных операций и речи; осуществление взаимодействия между специалистами; использование последовательных действий и операций по ознакомлению с предметом и его изображением; учет индивидуальных особенностей ребенка; повышение мотивации обучения через использование многообразия изобразительных техник и материалов, игровых приемов, музыки, литературного сопровождения, коллективного творчества; использование оптических (очки, лупы), лечебных (повязки для окклюзии) и учебных (фоны, подставки, объемные и выпуклые рельефные и контурные изображения) тифлотехнических средств обучения.

Индивидуальный и дифференцированный подход на комбинированных занятиях предполагал учет следующих факторов: острота зрения; этап лечения; рекомендации тифлопедагога; уровень развития и возможностей детей (выделение степени самостоятельности, подбор определенного размера наглядных индивидуальных пособий, упрощенный или усложненный вариант задания, дифференцированная оценка результатов работы); уровень владения ребенком приемами и навыками обследования предметов, их изображения; постепенность отработки каждого приема; соблюдение последовательности в использовании приемов обучения; характер деятельности ребенка (быстрое вхождение в контакт, темп выполнения задания, уровня развития познавательных и мыслительных процессов ребенка).

Учет индивидуальных особенностей детей создавал возможность эффективно вводить ребенка в коррекционно-развивающий процесс. Индивидуальная и дифференцированная помощь дошкольникам с нарушением зрения основана на всестороннем педагогическом и клиническом обследовании детей, на взаимосвязи медицинских и педагогических мероприятий.

На этапе плеоптического лечения во время окклюзии дети находятся в положении слабовидящих и частично зрячих, у них сужено поле зрения. Для тренировки амблиопичного глаза для стимуляции сетчатки таким детям предлагались задания на различение и определение мелких деталей строения объектов, их раскрашивание. При значительном сужении поля зрения сложные изображения разделялись на составляющие и использовалась поэтапная методика подачи материала с выходом на целостный образ без второстепенных деталей.

На комбинированных занятиях использовался игровой и музыкальный фон, опосредование информации через помощника-куклу, освещение природы, подбор в качестве наглядности образцов-эталонов, сочетание словесной инструкции с показом выполнения действия.

Учитывался и тот факт, что при нарушенном зрении дети не могут продолжительно заниматься. В связи с этим придавалось большое значение

охране и рациональному использованию зрения в процессе познавательной, предметной и изобразительной деятельности. Соблюдался регламент допустимой образовательной и зрительной нагрузки в соответствии с рекомендациями офтальмолога, осуществлялись приемы профилактики и снятия зрительного утомления детей (моргание, прикрытие глаз ладонями без нажатия, проведение зрительных гимнастик, физкультурных минуток, релаксационных пауз, соблюдение требований к наглядности и пр.).

Темы комбинированных коррекционно-развивающих занятий были объединены общей целью – формирование и закрепление у детей образов предметов окружающего мира в изобразительной деятельности. Темы и сюжеты, разработанные для этих занятий, в комбинации с другими направлениями Программы воспитания и обучения детей с нарушением зрения в условиях специализированной дошкольной образовательной организации создавали единое информационное поле, позволяющее детям без напряжения на уровне подсознания систематизировать знания об окружающем мире.

Одним из ведущих методов обучения являлся метод наглядности, так как наглядность для ребенка с нарушением зрения – это, прежде всего, основа для формирования правильных представлений и получения глубоких знаний. Использование наглядного материала для стимуляции и поддержания определенного уровня активности зрительной системы являлось важным моментом. На занятиях проводилось наблюдение, обследование, использовался наглядный материал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галактионова, Г.М. Коррекционная направленность изобразительной деятельности на формирование образов предметов у дошкольников с нарушением зрения : дис. ... канд. пед. наук / Г.М. Галактионова. СПб., 2009. 175 с.

С.А. Носкова

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

В нашей стране действует государственная программа «Доступная среда», направленная на решение проблем создания безбарьерной среды для детей-инвалидов. В рамках этой программы осуществляется инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Нарушения функций опорно-двигательного аппарата наблюдается у 5–7% детей и могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Отклонения в развитии у детей с такой патологией отличаются значительным разнообразием и могут иметь разную степень выраженности. В зависимости от причины и времени действия вредных факторов отмечаются следующие виды нарушений опорно-двигательного аппарата:

1. Заболевания нервной системы: детский церебральный паралич; нарушение функций опорно-двигательного аппарата при различных синдромах врожденной и наследственной природы.

2. Врожденная патология опорно-двигательного аппарата: врожденный вывих бедра; кривошея.

3. Приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата: травмы спинного и головного мозга, конечностей; полиартрит.

Большинство детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата – это дети с церебральным параличом (89%). Остальные нарушения двигательного развития встречаются относительно редко.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – тяжелое заболевание центральной нервной системы, при котором особенно страдают мозговые структуры, ответственные за произвольные движения.

Среди сенсорных расстройств у детей с ДЦП отмечаются нарушения зрительного, слухового и кинестетического восприятия.

Около 25% детей с ДЦП имеют аномалии зрения. Это приводит к тому, что они не могут фиксировать взгляд не только прямо, но и не могут следить за движущимся предметом во всех направлениях.

Нарушения слухового восприятия детей с тяжелыми двигательными нарушениями имеют различную степень выраженности, у них достаточно часто встречается непостоянный характер нарушения слуха, слабость слухового внимания, иногда недостаточность слуховой памяти. В таких случаях возникают трудности в обучении чтению, письму. Следовательно, при письме под диктовку они делают много ошибок.

Присутствуют речевые нарушения, чаще всего различные формы дизартрии (нарушение звукопроизводительной стороны речи, речь замедленная по темпу, толчкообразная). Нарушения звукопроизношения в большинстве случаев сочетаются с общим недоразвитием речи.

Наличие речевых нарушений часто снижает мотивацию к речевому общению, ведет к трудностям речевого контакта.

Формирование познавательных процессов при ДЦП характеризуется задержкой и неравномерным развитием отдельных психических функций.

1. Нарушения умственной работоспособности у детей с ДЦП, как правило, проявляются в двух вариантах:

– *стойкое равномерное снижение работоспособности, астенические проявления.* У таких детей низкая активность восприятия учебного материала, ослабленное внимание;

– *неравномерный (мерцательный) характер умственной работоспособности.* У таких детей состояние меняется иногда в течение одного урока несколько раз. Короткий период познавательной активности сменяется резким утомлением, внимание неустойчиво.

2. Нарушение внимания.

Обычно при ДЦП все свойства внимания задерживаются в своем развитии. Нарушается формирование избирательности, устойчивости, концентрации, переключения, распределения внимания. Например, отмечаются пропуски элементов (предметов, букв, цифр), пропуски строчек, зачеркивание сходных по начертанию знаков.

3. Недостатки памяти ведут к медленному накоплению знаний и умений по учебным дисциплинам. В связи с этим целесообразно при планировании и проведении уроков опираться на линейно-концентрический принцип обучения, что предполагает изучение нового на основе прошлого опыта детей, на каждом этапе обучения изучаются одни и те же направления деятельности, но на более высоком уровне. Вводится многократное повторение материала.

4. У детей с ДЦП нарушена пространственная ориентация. Это проявляется в замедленном формировании понятий, определяющих положение предметов и частей собственного тела в пространстве.

5. Особенности мышления.

Отмечается низкий уровень сформированности всех основных мыслительных операций: анализа, обобщения, абстракции, переноса. Затруднения проявляются при решении любых задач, направленных на выявление особенностей наглядно-образного и наглядно-действенного мышления.

Задержка в развитии словесно-логического мышления у детей с ДЦП проявляется в том, что они с трудом устанавливают сходства и различия, причинно-следственные связи между предметами и явлениями окружающего мира.

При нарушениях опорно-двигательного аппарата нарушено формирование не только познавательной деятельности, но и эмоционально-волевой сферы и личности ребенка.

Снижение числа контактов с окружающими приводит к формированию ряда отрицательных черт характера: моральных, волевых. Такие дети не умеют преодолевать трудности, подчинять свои действия определенным

требованиям и правилам, им сложно организовать свою деятельность, регулировать ее и свое поведение.

Склонность к колебаниям настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Так, начав плакать или смеяться, ребенок не может остановиться.

Почти для всех детей с нарушением опорно-двигательного аппарата характерен психический инфантилизм. Это выражается в наличии у них несвойственных данному возрасту черт детскости, непосредственности, склонности к фантазированию и мечтательности, преобладанию игровых интересов. Выраженные трудности социальной адаптации способствуют формированию таких черт личности, как робость, застенчивость, неумение постоять за свои интересы. Это сочетается с повышенной чувствительностью, обидчивостью, впечатлительностью, замкнутостью.

Перед тем как начать непосредственно образовательный процесс, необходима адаптация среды учреждения под каждого ребенка с проблемами в развитии. Все нуждающиеся дети должны быть обеспечены современным оборудованием и техническими средствами для обучения: инвалидными колясками, специально оборудованными местами для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (партами, вертикализаторами). Помещения должны быть оборудованы пандусами и лифтами для беспрепятственного перемещения детей в стенах учреждения.

По возможности, наполняемость класса, где обучается ребенок с ДЦП, должна быть как можно меньше. Прежде чем ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата переступит порог класса в массовой школе, должна быть проведена работа среди всех участников образовательного процесса по формированию толерантного отношения к детям с ДЦП.

Также должны учитываться и адаптивные приспособления для занятий с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА). Педагогу необходимо:

1) убедиться, что дети-инвалиды, которые используют коляски или пользуются ходунками, тростями или костылями, имеют достаточно места в классе, чтобы иметь повсюду доступ;

2) определить место ребенка с ДЦП в классе так, чтобы он мог свободно стоять или выходить из-за парты;

3) организовать пространство таким образом, чтобы на столе было достаточно места для свободной манипуляции учебниками, учебными принадлежностями и т.д.;

4) понаблюдать за учеником первое время и понять, в какой позе ему удобнее выполнять письменные работы, как удобнее отвечать: сидя или стоя;

5) убедиться в том, что дети, которые имеют трудности в обучении, могут принять участие в играх, а также использовать все возможности обучения;

6) варьировать объем и формы выполнения письменных работ, чтобы ребенок успевал за темпом работы класса, не переутомлялся, была возможность для формирования учебных навыков;

7) оценивать работу с учетом индивидуальных особенностей ребенка;

8) убедиться, что все дети с различными медицинскими проблемами, которым необходимо есть, пить или ходить в туалет более часто, чем другим детям, могут делать это, не чувствуя себя неловко;

9) убедиться, что ученик не стоит в очереди, например, во время обеда, и садится хотя бы с одним другом (это можно варьировать) так, чтобы ребенок не чувствовал себя одиноким или не находился бы только со взрослым;

10) если детям к концу урока трудно сконцентрироваться или сидеть спокойно, позволить им заняться тем, чем они хотят заниматься, даже если остальная группа делает что-то другое.

В процессе обучения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата рекомендуется:

1) использовать различные приемы для привлечения внимания ребенка к учебному материалу, повышения его интереса, устойчивости деятельности;

2) немаловажную роль играет речь учителя. Она должна быть внятной, четкой, оптимальной громкости с переменными интонациями, приуроченными к тем местам объяснения, которые имеют ключевое значение;

3) важно использовать разные приемы привлечения непроизвольного внимания детей на протяжении урока с учетом его содержания. Использование интересного, увлекательного материала в начале урока способствует поддержанию внимания в течение более длительного срока;

4) для поддержания повышенного уровня внимания на протяжении уроков полезно создавать у учеников чувство ожидания интересного продолжения в конце урока.

Педагогу необходимо помнить, что:

– новое усваивается лишь на основе уже известного. Узнавание ранее воспринятого обычно сопровождается положительными эмоциями. Поэтому учителю целесообразно начинать урок с краткого повторения хорошо усвоенных понятий, а затем переходить к малознакомому, изучение которого начато недавно, и завершить объяснением нового;

– положительный эффект дает запись на доске нового материала и оставление его до следующего урока;

– для лучшего запоминания учитель обычно дважды читает соответствующий материал. Хорошо действует дополнительное прочтение того же отрывка отдельными учениками (желательно с хорошей дикцией) и особенно хором;

– можно задавать наводящие вопросы. Эффективна запись на доске основных положений урока совместно с учениками.

При организации учебного процесса следует исходить из возможностей ребенка – задание должно лежать в зоне умеренной трудности, но быть доступным, так как на первых этапах коррекционной работы необходимо обеспечить ученику субъективные переживания успеха на фоне определенной затраты усилий. В дальнейшем задания следует усложнить пропорционально возрастающим возможностям ребенка.

Важно, чтобы школьники через выполнение доступных по темпу и характеру личностно ориентированных заданий поверили в свои возможности, испытали чувство успеха, которое должно стать сильнейшим мотивом, вызывающим желание учиться.

Н.Н. Карандашева

МЕЖЛИЧНОСТНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР И УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В МАССОВОЙ ШКОЛЕ

Развитие и гуманизация образовательной системы неизбежно приводят к внедрению различных форм интегрированного обучения детей с ОВЗ в массовую школу. Инклюзивному образованию отводится особая роль. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» ставит перед педагогическим сообществом конкретные стратегические цели. «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации». Одной из основных задач школ, в которых реализуется инклюзивная практика, является включение детей с ОВЗ в социальное пространство, их успешная социально-психологическая адаптация в школе, в классе, в учреждениях дополнительного образования. Несомненно, что включенность в группу общения, возможность иметь поддержку и опыт разнообразных эмоциональных переживаний, способствуют развитию личности человека, его познавательных способностей, регулятивных навыков, социально привлекательных черт характера и обеспечивают эф-

фективное усвоение общественного опыта. Однако этот процесс должен быть оптимальным для всех участников образовательного процесса и происходить так, чтобы вызвать минимум дискомфорта и у ребенка с ОВЗ, и у его сверстников.

Лев Семенович Выготский утверждал, что судьбу личности ребенка с дефектом развития решает не сам по себе дефект, а его социальные последствия. В специальной психологии существует ряд работ, в разной степени касающихся проблем социализации детей с различными нарушениями развития (Л.И. Солнцева, А.Г. Литвак, Н.А. Царькова, Л.Н. Блинова). Авторы отмечают выраженные особенности этих детей, затрудняющие процесс их социальной интеграции, в частности неадекватность самооценки и уровня притязаний, трудности общения и взаимодействия со сверстниками, взрослыми незнакомыми людьми. Такие дети не всегда верно понимают состояние партнера по общению, с трудом улавливают его эмоциональное состояние, часто боятся установления отношений с новыми людьми, владеют ограниченным примитивным набором способов установления контакта, часто не учитывают ситуацию взаимодействия. У этих детей снижена способность адекватного реагирования на происходящие изменения и усложняющиеся требования. Эти дети испытывают особые трудности в достижении своих целей в рамках существующих норм. Все эти особенности затрудняют процесс социализации детей с ОВЗ в условиях класса, школы, учреждений дополнительного образования.

С другой стороны, школьники без дефектов развития часто акцентируют внимание на особенностях внешнего вида и поведения одноклассника с ОВЗ, в лучшем случае сторонятся его, в худшем – вступают в открытый конфликт. В большинстве случаев бесполезно пытаться изменить поведение обидчика или, например, гиперактивного ребенка, или ребенка-аутиста, применяя репрессивные меры, внушая им нормы и правила поведения. В связи с этим возрастает актуальность в создании условий, в которых все участники образовательного процесса могли бы находиться в психологически безопасных условиях и продуктивно общаться.

Фундаментом среды, где люди при взаимодействии способны уважать право другого быть иным и право каждого быть самим собой, является межличностная толерантность общающихся. Все сказанное выше дает нам основание говорить о необходимости формирования у всех обучающихся образовательного учреждения навыков толерантного межличностного взаимодействия.

Формирование толерантного отношения к людям – процесс длительный и кропотливый. Свою лепту в него вносит в первую очередь семья, а затем все другие институты социализации, в том числе и школа, которая

располагает значительным временным интервалом. Школьные годы – наиболее сензитивный период для развития нравственных установок и нравственного поведения, формирования отношения к происходящему вокруг; период, когда обучающиеся способны понимать значение своих поступков, предполагать последствия, а значит, предупреждать нежелательные эффекты и контролировать себя в различных ситуациях.

В своем исследовании Н.А. Хохлова подтверждает, что непрерывная целенаправленная работа с детьми по развитию социальной компетентности оказывает положительное влияние на улучшение их межличностных отношений и социальную интеграцию.

Необходимые области умений, которые способствуют становлению конструктивных отношений между людьми, в своей работе сформулировал В.Г. Маралов. Первую область представляют умения занимать различные позиции во взаимодействии. Обучающиеся должны научиться как руководить, так и подчиняться, а также взаимодействовать на равных. Следующая область раскрывает необходимость формирования умений позитивного разрешения конфликтов. К основным направлениям здесь относятся обучение анализу конфликтных ситуаций, приемам посредничества, повышение чувствительности к состоянию другого человека, развитие эмпатии, способности к принятию другого, развитие навыков группового взаимодействия. Третья область раскрывает важность таких качеств, как выдержка и терпение человека в отношениях с окружающими.

Перечисленные выше выводы позволили оформить личное видение содержания коррекционно-развивающей работы по формированию социальной успешности обучающихся с ОВЗ в основной общеобразовательной школе № 11 г. Великого Устюга.

Отличительной особенностью ученического состава нашего образовательного учреждения является его подвижность. Ежегодно почти в каждом классном коллективе происходят изменения в его составе по объективным причинам. В период обучения в начальной школе переводятся дети в специальную коррекционную школу VIII вида, в среднем звене – в вечернюю школу, восстанавливают численность дети из других школ города и района. Несомненно, подобная ситуация вносит дополнительные трудности в тот перечень проблем, с которыми сталкиваются все обучающиеся, тем более обучающиеся с ОВЗ. Многие дети обращают на себя внимание аффективностью и конфликтностью, эгоцентризмом и неумением принять чужое мнение, резко ограниченными способностями для поддержания и развития контактов с окружающими, они не стремятся к лучшему пониманию другого человека, склонны к «порочному» стилю реагирования, что закрепляет

эт формирование негативных черт характера и обуславливает их социальную неуспешность.

По результатам диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в 2011–2012 г. значительная часть обучающихся основной школы (67%) отмечает у себя выраженное агрессивное состояние – раздражение, гнев, ярость, желание что-то сломать, стукнуть кулаком и др. Результаты проведенного социометрического исследования показывают, что 63% учащихся 5–8-х классов выбирают не более одного-двух одноклассников в качестве предпочитаемых для общения, что свидетельствует о низкой степени включенности одноклассников во взаимоотношения. Также для 67% обучающихся характерна отрицательная социовалентность (преобладание числа отвержений над принятиями), для 52% – низкие социометрические статусы. В целом характер статусной структуры классов (соотношение высоких и низких социометрических статусов в классном коллективе) определяется как «среднеблагополучный» и «неблагополучный». Подобные проявления снижают психологическую безопасность общения между сверстниками, стимулируют тревожные ожидания и готовность к защите, препятствуют установлению близких стабильных эмоциональных связей со сверстниками. Таким образом, проблема социально-психологической адаптации и успешной социализации обучающихся нашего образовательного учреждения актуальна на любом школьном этапе и является одной из приоритетных задач воспитательной и коррекционно-развивающей деятельности.

Возможность организации условий для межличностного взаимодействия школьников в атмосфере доверительного, открытого общения со сверстниками и взрослым, не скованного рамками жестких требований в самовыражении, позволяющей почувствовать поддержку и понимание, предоставляют групповые занятия с участием педагога-психолога. Для осуществления коррекционно-развивающей работы нами выделены классы, по результатам исследования в которых выявлен неблагополучный характер статусной структуры. Деятельность психолога в данных классах осуществляется по программам: «Тропинка к своему «Я» (3–6-е классы) О.В. Хухлаева, «Уроки общения для младших подростков», что предполагает работу по направлениям: аксиологическому, инструментальному, потребностно-мотивационному и развивающему.

Аксиологическое направление содействует развитию качеств толерантной личности: принятию самого себя и других людей, при этом адекватно осознавая свои и чужие достоинства и недостатки. *Инструментальное* направление содействует формированию умения осознавать свои чувства и чувства другого, причины поведения, последствия поступков. *Потребностно-мотивационное* направление предполагает развитие умения сделать

выбор, готовность нести за него ответственность, а также формирование потребности в самоизменении и личностном росте. *Развивающее* направление предполагает формирование ощущения собственной целостности, активности и жизненной силы, осознания собственной ценности и ценности окружающих людей.

Методическое обеспечение коррекционно-развивающей деятельности представлено различными средствами: психологической информацией, ролевыми упражнениями, интеллектуальными заданиями, коммуникативными играми.

Результатами представленной деятельности стали:

- повышение степени включенности одноклассников во взаимоотношения;
- увеличение числа учащихся с высокими социометрическими статусами;
- изменение характера социовалентности учащихся;
- изменение характера статусной структуры классов «неблагополучный» на «среднеблагополучный».

Таким образом, непрерывная целенаправленная работа с детьми по развитию навыков толерантного взаимодействия оказывает положительное влияние на характер межличностных отношений, способствует установлению близких стабильных эмоциональных связей со сверстниками, развитию социальной компетентности и успешной социализации обучающихся.

Цель программы по формированию навыков толерантного взаимодействия – развитие благоприятной статусной структуры класса.

Задачи:

- формировать навыки конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- способствовать формированию эмоционального благополучия учащихся;
- формировать положительные межличностные предпочтения между одноклассниками.

Методическое обеспечение программы

Сообщаемая информация стимулирует подростка к размышлению о себе, способствует углублению самосознания. Детям, склонным скрывать свой внутренний мир от окружающих, такая работа позволяет избегать прямых высказываний о себе, но в то же время сопровождается серьезной внутренней работой.

Эти задания полезно давать в начале занятия в качестве «разогревающих», настраивающих на работу, организующих ее. Такого вида задания

являются достаточно безопасными, поэтому позволяют легко и быстро включить в дискуссию даже закрытых подростков. Интеллектуальные задания способствуют расширению лексического запаса учащихся, помогают им овладеть необходимыми понятиями.

Для развития социальных навыков необходимо адекватное ролевое развитие. Основные трудности подростков:

- ролевая ригидность (неумение переходить из роли в роль);
- ролевая аморфность (неумение принимать ту или иную роль);
- отсутствие ролевой креативности (неумение продуцировать новые образцы, принятие негативных ролей, например, «козел отпущения», «классный шут»).

Ролевые методы предполагают принятие подростком ролей различных по содержанию и статусу, проигрывание необычных ролей; проигрывание своей роли в гротескном, то есть усиленном варианте.

В ролевых ситуациях учащиеся ставят перед собой необходимость изменить свои установки, тем самым создаются условия для формирования новых, более эффективных коммуникативных навыков.

Коммуникативные игры делятся на три группы:

1) игры, направленные на формирование у подростка умения увидеть в другом человеке его достоинства и дать ему вербальное и невербальное поглаживание;

2) игры и задания, способствующие углублению осознания сферы общения;

3) игры, обучающие умению сотрудничать.

Групповая дискуссия позволяет выявить различные точки зрения на какую-либо проблему.

Психогимнастические упражнения объединены в три раздела:

1. Упражнения, которые преимущественно воздействуют на состояние группы как целого и/или на каждого ее участника в отдельности.

2. Упражнения, направленные на содержательную сторону работы.

3. Упражнения для получения личностной обратной связи.

В нашей школе в конце октября было организовано социометрическое исследование учащихся 5–8-х классов с целью изучения структуры эмоциональных межличностных предпочтений учащихся (*табл. 1*).

Представленные результаты позволяют говорить о фрустрации у подростков потребности в эмоционально близких отношениях с одноклассниками и опосредованно свидетельствуют о низкой привлекательности классного коллектива для большинства учащихся. Таким образом, многие учащиеся находятся в стрессовой ситуации. Психологи отмечают, что в длительно действующей ситуации отвержения неизбежно созревает внут-

Таблица 1

Эмоциональные и личностные предпочтения учащихся

Характер социовалентности		Уровень социометрического статуса учащихся		Характер статусной структуры класса	
Положительный	Отрицательный	Высокий	Низкий	Среднеблагоприятный	Неблагоприятный
33%	67%	48%	52%	4 класса	3 класса

реннее отношение сотрудничества и поддержки между одноклассниками, заставляя постоянно находиться в стрессовой ситуации. Отсутствие возможности поддерживать существенно, что приводит к повышению тревожности и проявлению психологических защитных механизмов. Так, психологические исследования межличностных предпочтений обучающихся, проводившиеся в конце октября 2011/2012 уч.г., показали следующие результаты, представленные в *табл. 1*.

Показатели состояния межличностных предпочтений обучающихся характеризуют состояние взрыва, приводящего к самоизоляции личности, коллектив становится для учащегося незначимым, постепенно складывается и становится привычным конфликтный стиль взаимоотношений со сверстниками, как единственно доступный.

Для изучения эмоционального состояния учащихся средних и старших классов нами была использована методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению, основанная на опроснике Ч.Д. Спилберга. Данный опросник направлен на изучение уровня познавательной активности, тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности (State-Trait Personality Inventory). Модификация опросника для изучения эмоционального отношения к учению для использования в России осуществлена А.Д. Андреевой (1987). Настоящий вариант дополнен шкалой переживания успеха (мотивации достижения), новым вариантом обработки. Апробация и нормирование модифицированной методики проведены в 2002–2003 гг.

Результаты психологической диагностики состояния эмоциональной сферы обучающихся 6–8-х классов представлены в *табл. 2*.

По результатам анализа данных исследования эмоционального отношения к учебе у учащихся 6–8-х классов можно сделать следующие выводы. Высокие показатели по шкале «гнев» преобладают у учащихся 8а, 8б и 6а классов. Чаще остальных эти обучающиеся отмечают у себя выраженные эмоциональные состояния агрессивного круга – раздражение, гнев, ярость, желание что-то сломать, стукнуть кулаком и др. Принимая во внимание такие особенности возраста и психического состояния подростков

Таблица 2

Показатели эмоционального состояния учащихся 6–8-х классов

Исследуемые параметры	Количество учащихся (в%), имеющих высокие показатели по исследуемым параметрам						
	6а	6б	7а	7б	7в	8а	8б
Гнев	38%	16%	23%	25%	–	30%	47%
Негативное отношение к обучению	16%	16%	39%	33%	25%	20%	35%
Неустойчивое отношение к обучению	50%	32%	61%	42%	65%	45%	60%

нашей школы, как эмоциональная неустойчивость и реактивность, недостаточная сформированность навыков управления своим состоянием, события по изменению составов классов явились факторами, усугубляющими негативные эмоциональные переживания учащихся. Учитывая такое состояние эмоциональной сферы учащихся, можно объяснить возросшее число конфликтов и проявлений негативизма в школе. Подобные проявления препятствуют установлению близких отношений сотрудничества и поддержки между одноклассниками, заставляя постоянно находиться в состоянии тревожного ожидания и готовности к защите.

Общение со сверстниками – ведущий вид деятельности в этом возрасте, качество которого отражается на особенностях мотивационно-личностной сферы человека и проявляется в его потребностях, интересах, целях, качествах личности.

Изучение взаимоотношений обучающихся внутри классов также дает неутешительные результаты: значительное снижение коэффициентов сплоченности, взаимности выборов, показателя «принимаемости», что отражается на эмоциональном самочувствии обучающихся и поддерживает высокий уровень неудовлетворенности отношениями, раздражительности, агрессивности. Перечисленные данные подтверждают необходимость создания условий, в которых обучающиеся могли бы находиться в психологически безопасных условиях, продуктивно общаться и достигать поставленных целей. Поэтому одной из задач работы педагогического коллектива школы является формирование толерантного отношения обучающихся к окружающим, а также развитие и сплочение классных коллективов.

Деятельность по решению поставленной задачи организована с участием службы комплексного сопровождения. Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ является обеспечение оптимального развития ребенка, успешная интеграция в социум.

**О НЕОБХОДИМОСТИ УЧЕТА СВОЕОБРАЗИЯ
ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
В ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Тенденции к включению детей с ОВЗ в образовательное пространство обычных образовательных организаций требуют от педагогов, реализующих инклюзивные практики, знаний своеобозразия развития таких детей и степени выраженности у них особых образовательных потребностей. Применительно к дошкольному образованию на первый план выходят особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и своеобразия педагогического обеспечения этого процесса. Процесс социализации обусловлен формированием у детей межличностного общения со взрослыми и сверстниками. В дошкольном возрасте у детей происходит становление коммуникативных навыков и умений, изменяются мотивы и содержание общения, формируется коммуникативный компонент психологической готовности к школьному обучению. Общение является естественным и необходимым условием развития дошкольников, в процессе которого происходит накопление знаний, усвоение моральных норм и правил поведения, становление ценностей (Г.А. Андреева [1], А.В. Петровский [10], А.А. Бодалев [3] и др.). У дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) коммуникативно-речевые процессы имеют выраженное своеобразие, которое необходимо учитывать и корректировать в условиях инклюзивного дошкольного образования.

В логопедии имеются достоверные данные о том, что у дошкольников с ОНР выражены своеобразные коммуникативные черты, имеется отставание в сроках формирования средств и форм общения со сверстниками и взрослыми (О.Е. Грибова [5], О.Л. Леханова [8], Л.Г. Соловьева [15], Б.М. Гриншпун [6], И.С. Кривовяз [7] и др.). Проведенный теоретический анализ показал, что имеющиеся нарушения в коммуникативно-речевом развитии детей искажают ход естественного развития ребенка в дошкольном возрасте, приводят к появлению своеобразных коммуникативных нарушений. Л.Г. Соловьева [15] отмечала, что взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений у таких детей приводит к снижению потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), а также к незаинтересованности в контакте, неумению ориентироваться в ситуации общения, негативизму. Автор считает, что коммуникативные возможности детей с выраженной речевой патологией отличаются заметной ограниченностью и по всем па-

раметрам значительно ниже условной нормы речевого развития. О.А. Слинко [14] отмечает, что несформированность средств общения может быть главной причиной неблагоприятных отношений в группе сверстников. Автор указывает на то, что личность детей с патологией речи формируется в условиях своеобразного развития.

Задержка проявления речевого общения, бедный словарный запас и другие нарушения отражаются на формировании самосознания и самооценки ребенка. Исследование, проведенное Ю.Ф. Гаркушей [12], показало, что общение детей с речевой патологией со взрослыми существенно отличается от нормы как по уровню развития, так и по основным качественным показателям. Для данной группы детей характерна недостаточная критичность по отношению к себе, проявляющаяся в явно завышенной оценке собственных поступков, отмечается преобладание его ситуативно-деловой формы, что характерно для нормально развивающихся детей 2–4-летнего возраста. О.Е. Грибова [5] описывает своеобразные трудности общения детей с тяжелыми формами речевой патологии, выражающиеся в замене инициальной цели диалога, трудностях актуализации намерений и желаний, невозможности оперирования специфическим словарем, служащим средством установления, поддержания и завершения общения с окружающими людьми. О.Л. Леханова [8] экспериментально доказала, что наряду с вербальными трудностями у дошкольников с общим недоразвитием речи имеются недостатки невербального кодирования и декодирования. По мнению автора, незрелость невербальных предпосылок речи, несформированность ее функционального базиса напрямую связаны с несформированностью процессов вероятностного прогнозирования, недостаточным овладением эмотивными средствами языка и с незрелостью коммуникативно-речевой интенции. Л.В. Кузнецова [11] считает, что комплекс нарушений речевого и когнитивного развития у детей с тяжелой речевой патологией препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции этих детей в коллективе сверстников. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей и возникают серьезные проблемы на пути их развития и обучения. По мнению Е.В. Никифоровой [9], нарушения общения могут выражаться в том, что ребенок не может адекватно общаться с детьми: боится и избегает контактов с ними, не может установить соответствующих отношений, не усваивает навыки общения со сверстниками. Могут отмечаться сложности, связанные с включением в общую деятельность. У детей может отмечаться плохая адаптивность к условиям, в которых не присутствуют близкие, с трудом усваиваются нормы общения, социальные эталоны. К общим особенностям поведения таких

детей можно отнести: отказ от вступления в межличностные и групповые отношения с детьми; агрессивное, отпугивающее или защитное поведение, уход от прямых контактов со сверстниками, проявление тревожности, элементов аутичности в поведении.

С целью определения выраженности коммуникативных нарушений с позиции определения их как угроз для образовательной инклюзии детей с общим недоразвитием нами было организовано и проведено исследование. Слабо раскрытый вопрос о влиянии индивидуально-личностных особенностей таких детей на общение, значимость общения для социализации детей с общим недоразвитием речи и их интеграции в среду нормально развивающихся сверстников определили актуальность исследования, его цель и задачи. Базой исследования явилось МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 78» г. Череповца. В эксперименте приняли участие дети с нормально развивающейся речью и дошкольники с третьим уровнем развития речи по классификации Р.Е. Левиной в возрасте от 5 до 6 лет. Совокупная выборка составила 40 дошкольников с равным распределением по типологическим выборкам.

В соответствии с целью была разработана диагностическая программа: для выявления выраженности стремления к уединению или к общению в больших группах – методика Рене Жиля [16]. Тест Роршаха, направленный на диагностику главным образом личностных особенностей ребенка, негативно влияющих на общение, также позволял оценить выраженность страхов и тревожности [2]. Наблюдение позволяло изучить состояние потребности ребенка в общении, а также выраженность личностных особенностей в процессе общения со сверстниками и взрослыми [13]. Для изучения потребности во взаимодействии, страхов и тревожности детей была использована проективная методика «Я в детском саду» [17]. Выбор данной методики был обусловлен тем, что рисунки человека позволяют охарактеризовать эмоциональное состояние обследуемого, дают возможность определить его страхи, степень эмоционального благополучия и др. [4].

При анализе результатов констатирующего эксперимента были выявлены существенные различия между детьми с общим недоразвитием речи и нормально развивающимися сверстниками. Так, выяснилось, что по результатам теста Роршаха выявлены существенные различия между выделенными детскими группами, а именно: при ОНР у 50% детей выражено наличие страхов и тревожности; у детей с нормально развивающейся речью только у одного явно прослеживалось наличие страха и тревожности. По данным методики Рене Жиля можно сделать вывод, что коммуникативная деятельность детей с общим недоразвитием речи не имеет явно выраженных особенностей в отличие от детей с нормальным речевым развитием.

В обеих группах примерно у 50% детей наблюдается высокая степень выраженности стремления к уединению, доминированию, общению в больших группах. Степень выраженности агрессивности в группе детей с нормальным речевым развитием даже выше, чем у детей с ОНР. При анализе рисунков детей было выявлено, что большинство детей с нарушениями речи (70%) демонстрируют отсутствие выраженной потребности в общении, 60% при этом демонстрируют ориентацию поведения на себя; в рисунках 90% детей с ОНР присутствуют признаки выраженных страхов и тревожности. Анализ результатов наблюдения в свою очередь подтвердил выявленную в ходе проведения проективных методик тенденцию: у детей с недоразвитием речи реже присутствует контакт глаз, им труднее установить контакт со взрослыми и сверстниками. При установлении контакта его продолжительность значительно меньше, чем у детей с нормальным речевым развитием. Они реже обращаются за оказанием помощи, менее общительны, более стеснительны, зажаты, у них меньше выражены эмоциональные проявления, чем у детей с нормой речевого развития.

В целом проведенное исследование показало, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи присутствуют:

- преобладание низкого уровня выраженности потребности в общении;
- низкий уровень стремления к взаимодействию с семьей и окружающими;
- высокий уровень стремления к уединению;
- выраженность ориентации поведения на себя, а не на окружающий мир;
- трудности установления контакта;
- малообщительность и неразговорчивость;
- наличие страхов и тревожности.

Полученные данные конкретизируют имеющиеся сведения об особенностях коммуникативной деятельности детей с ОНР и доказывают, что дети данной группы нуждаются в целенаправленной психолого-педагогической помощи и сопровождении для возможности осуществления образовательной инклюзии и полноценной интеграции в среду нормально развивающихся сверстников. На основании анализа литературных данных и полученных нами результатов были выделены основные направления работы по коррекции нарушений общения: 1) развитие навыков межличностного общения; 2) преодоление застенчивости и стеснительности; 3) развитие потребности в общении; 4) снятие эмоционального и психофизического напряжения.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что у детей с общим недоразвитием речи имеются существенные угрозы нарушения общения со

сверстниками. Для таких детей в условиях инклюзивного образования необходимо предусмотреть профилактические и коррекционные мероприятия по снижению риска коммуникативных нарушений со сверстниками. Полученные данные доказывают, что дети данной группы нуждаются в целенаправленной коррекционно-развивающей и психолого-педагогической помощи и сопровождении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Г.М. Социальная психология : учебник для высш. учеб. заведений / Г.М. Андреева. М.: Академия, 2000.
2. Белый, Б.И. Тест Роршаха. Практика и теория / Б.И. Белый / под ред. Л.Н. Собчик. СПб., 2005.
3. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. М.: Просвещение, 1983.
4. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты : иллюстрированное руководство / А.Л. Венгер. М., 2003.
5. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология М.: РИКП РАО, ОО «ШК. Пресса». 1995. № 6. С. 7–16.
6. Гриншпун, Б.М. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Б.М. Гриншпун, В.И. Селиверстов // Дефектология М.: РИКП РАО, ОО «ШК. Пресса». 1988. № 3.
7. Кривовяз, И.С. Психолого-педагогическое изучение детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и некоторые аспекты коррекционной работы с ними / И.С. Кривовяз // Дефектология М.: РИКП РАО, ОО «ШК. Пресса». 1995. № 6.
8. Леханова, О.Л. Своеобразие употребления, понимания и интерпретации невербальных средств общения дошкольниками с общим недоразвитием речи / О.Л. Леханова // Дефектология М.: РИКП РАО, ОО «ШК. Пресса». 2011. № 6. С. 19–24.
9. Никифорова, Е.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения общения со сверстниками / Никифорова Е.В. // Дефектология М.: РИКП РАО, ОО «ШК. Пресса». 1997. № 3.
10. Общая психология : учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., доп. и перераб. М., 1976.
11. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Л.В. Кузнецовой. М., 2005.
12. Ребенок: Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. М.: Воронеж, 2001.
13. Репина, Т.А. Методы изучения межличностных отношений в возрастной группе детского сада / Т.А. Репина // Методы социально-психологических исследований. М.: Академия, 1976.

14. Слинко, О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О.А. Слинко // Дефектология М.: РИКП РАО, ОО «ШК. Пресса». 1992. № 1.

15. Соловьева, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л.Г. Соловьева // Дефектология М.: РИКП РАО, ОО «ШК. Пресса». 1996. № 1. С. 62–66.

16. Федотова, Ю.Ю. Практическое руководство по применению методики «Фильм-тест» Рене Жиля / Ю.Ю. Федотова. Владивосток, 2004.

17. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка : учеб.-метод. пособие / А.М. Щетинина. Великий Новгород, 2000.

М.С. Балабошко

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ЧЕЛОВЕКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Для более полного рассмотрения процесса инклюзии в образовании начнем с ее правовых основ, ведь законодательная база является важнейшей составляющей процесса. Государство признает права детей с ОВЗ на образование без дискриминации и на основе равенства возможностей на всех уровнях обучения в течение всей жизни, в том числе и детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. Образование должно быть направлено:

- на развитие в полном объеме умственных и физических возможностей;
- обеспечение детям с ограниченными возможностями здоровья участия в жизни свободного общества и обучения в местах своего непосредственного пребывания;
- предоставление эффективных мер индивидуальной поддержки в системе общего образования, облегчающих процесс обучения и освоения социальных навыков;
- обеспечение подготовки и переподготовки преподавателей.

Казалось бы, что рассмотрено все, но при более детальном изучении можно понять, что это все не конкретизировано.

Далее хотелось бы напомнить о том, что инклюзивное образование в России в данный момент находится в стадии становления и еще недостаточно разработано как в теоретическом, так и в прикладном аспектах, что влечет за собой проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, создания для них комфортной образовательной среды, которая напря-

мую связана с ресурсным обеспечением учебного заведения и подготовкой педагогических кадров.

Если говорить об образовательной среде, то главным является то, что человек может самореализоваться как уникальная, целостная личность только при встрече с другими [1]. Появление у ребенка представлений о своих возможностях свидетельствует о развитии у него способности оценивать себя [2]. Таким образом, потребность у ребенка в самореализации обеспечивается не только его микро-, но и макросоциальным окружением с учетом его психофизических особенностей. Значит, встает задача: спроектировать оптимальную образовательную среду для ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями. В процессе проектирования должны быть задействованы не только работники образовательной организации, но и родители ребенка.

Первое, с чего необходимо начать проектирование, прежде чем определять ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями в образовательную организацию, это определение отношения «нормальных» людей к людям с ОВЗ, так как их установки могут колебаться от ярко выраженных позитивных до резко негативных. А их отношение играет ведущую роль в формировании образовательной среды для человека с ограниченными интеллектуальными возможностями. Для своего полноценного развития такому ребенку необходимо чувствовать себя нужным и полноценным, иметь друзей, участвовать в массовых мероприятиях, пусть не на первых ролях. А если он окажется изгоем, то его успеваемость будет падать еще стремительнее, он может еще больше замкнуться в себе, а вернуться хотя бы на прежний уровень будет очень сложно, если вообще возможно. Поэтому следует очень внимательно и ответственно отнестись к подбору класса для ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями. В действительности же в большинстве случаев никто не определяет отношение каждого отдельного ученика к детям с ОВЗ, а руководствуются, во-первых, наполняемостью класса, во-вторых, выбирают такой коллектив, где ребенок с ограниченными интеллектуальными возможностями будет оставаться в стороне, чтобы заранее застраховаться от возможных неприятностей.

Далее стоит грамотно разработать и провести программу диагностики, которая позволит исправить ошибки и достичь положительного результата в процессе инклюзии. Но на практике никто из педагогов такую программу не разрабатывает, так как зачастую не хватает времени. Ведь диагностика одного ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями может отнять больше времени, чем работа со всеми остальными учениками класса.

Следующий момент в проектировании образовательной среды в процессе инклюзии – это личность учителя. Он должен быть, во-первых, очень сильным в духовном и нравственном плане, во-вторых, уметь относиться к ребенку с ограниченными интеллектуальными возможностями терпеливо, не забывать поощрять его за малейшие достижения, стараться чаще задействовать его в ситуациях, в которых он сможет проявить себя с положительной стороны и добиться высокого результата и, конечно, тесно взаимодействовать с родителями ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями, так как именно они должны предоставлять ему поле активности и поддерживать в сложных ситуациях, которые будут возникать в течение всего периода обучения в процессе инклюзии.

Казалось бы, что не такие уж непосильные требования возлагаются на учителя. Но почему же в реальности их осуществление оказывается невозможным?

Прежде чем перейти непосредственно к личности учителя, хотелось бы сказать об администрации большинства школ. Как правило, администрация школ с неохотой берет на обучение детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. На наш взгляд, это связано либо со статистикой успеваемости школы, которую такие дети могут значительно ухудшить, либо с личными соображениями. Далее перейдем к педагогическому коллективу. Почему-то в данный момент зачастую вместо дружного коллектива с поддержкой, взаимопомощью и единой целью существует группа педагогов, в которой каждый нацелен на свой результат и не имеет большого желания делиться своим педагогическим опытом или помогать коллегам. При этом вопрос о неуккомплектованности многих школ педагогическими работниками так и остается открытым. Соответственно у уже работающих учителей нагрузка увеличена, и главной целью их становится выдача учебных часов, поэтому сил и времени на отдельную личность практически не остается. Но при всем этом не стоит забывать, что существуют еще учителя, которые всей душой переживают за каждого ребенка и найдут время помочь ему и поддержать его в любой сложной ситуации.

И, наконец, рассмотрим поведение ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями в образовательной среде в процессе инклюзии и выясним, какое влияние она может оказывать на такого ребенка. Рассмотрим наиболее распространенные ситуации на практике. Ребенок с ограниченными интеллектуальными возможностями попадает в обычный класс общеобразовательной школы.

1. Сначала дети не обращают на такого ребенка особого внимания, а учитель списывает его плохие оценки на тяжелый процесс привыкания к новой образовательной среде. Затем у ребенка в силу того, что он часто

начинает слышать злые шутки одноклассников в свой адрес, начинает снижаться самооценка. А он, в свою очередь, находит самый легкий путь выхода из сложившейся ситуации: не посещать некоторые уроки. Взаимодействие учителей с родителями не приносит положительного результата, так как упущено время, в период которого воздействие обеих сторон было бы эффективно. Количество прогулов увеличивается, так как ребенок с ограниченными интеллектуальными возможностями не может полностью осознать, что этим он делает хуже, в первую очередь, себе. Вследствие такого поведения он остается на второй год и, попав в новый класс, оказывается старше большинства одноклассников. Это дает ребенку с ограниченными интеллектуальными возможностями некую уверенность, которая подкрепляется мыслями: «Я и так все это уже знаю», и посещение школьных уроков сокращается еще больше. В результате оказывается, что образовательная среда при инклюзии не повлияла на такого ребенка положительно.

2. Оказавшись в классном коллективе общеобразовательной школы, ребенок с ограниченными интеллектуальными возможностями со временем начинает понимать, что ему здесь не уделяют должного, на его взгляд, внимания, такого, какое он получал раньше. Процесс обучения укрепляет в нем эти догадки, так как он начинает понимать, что больших успехов в учебе ему не добиться. А внимания и общения с одноклассниками очень хочется. Поэтому такой ребенок начинает что-то придумывать, чтобы развеселить одноклассников, привлечь внимание учителя и оказаться в центре внимания. Урок оказывается самым удобным временем для этого. В итоге получается, что учитель не может выдать детям полный объем информации, так как много времени уходит на восстановление дисциплины. А если это повторяется периодически, то начинает сказываться на качестве знаний других учеников. В итоге получается, что не только образовательная среда не оказала положительного влияния на ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями, но и он на образовательную среду.

3. И третий, редко встречающийся вариант, но имеющий место быть, это когда в классный коллектив общеобразовательной школы попадает ребенок с ограниченными интеллектуальными возможностями, у которого нет желания учиться. Он изначально не считает нужным посещать все уроки, а школа для него как большая сцена. Такой ребенок не боится остаться на второй год, так как для него это всего лишь времяпрепровождение. Свои задумки он воплощает не только в классе, но и на уровне школы. Он очень избалован, родители не наказывают его, а обвиняют во всем учителей, а учителя, в свою очередь, стараются не обращать на него внимания, но не могут скрыть своего отрицательного отношения, которое перерастает в

“двойки”, и ждут, когда он покинет школу. Опять же получается, что на такого ребенка образовательная среда оказывает отрицательное влияние.

Из всего вышеперечисленного следует вывод, что в большинстве своем образовательная среда в процесс инклюзии в данное время на практике не оказывает положительного влияния. На наш взгляд, во-первых, у нас слишком большая наполняемость классов, и учитель физически не может уделять должного внимания ребенку с ограниченными интеллектуальными возможностями. Во-вторых, учащиеся общеобразовательных школ не совсем готовы принять таких детей, не говоря уже о том, чтобы помочь и поддержать, поэтому ребенок с ограниченными интеллектуальными возможностями испытывает большой стресс. В-третьих, учителя не имеют полного объема знаний в вопросе работы с детьми с ограниченными интеллектуальными возможностями в процессе инклюзии, они не могут создать для ребенка такую образовательную среду, в которой он мог бы самореализоваться.

А раз так происходит, значит, нужно что-то менять. На наш взгляд, во-первых, родителям нужно должным образом подготовить ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями к учебе. В эту подготовку должно входить осуществление психологической поддержки и посещение учреждений дополнительного образования, так как там, в группах, не так много обучающихся и есть возможность выбрать занятие по интересам, в котором ребенок достигнет успехов. Соответственно, он начнет самореализовываться и общаться со сверстниками на интересующие темы. Потому в общеобразовательной школе ему будет легче освоиться. Во-вторых, может быть, таких детей стоит обучать в нескольких школах, расположенных в разных районах города. Это даст возможность данным школам создать более комфортные условия образовательной среды, в частности, сделать более малочисленными классы и подготовить своих учителей к работе с такими учениками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Селезнев, Е.В. Развитие акмеологической культуры личности / Е.В. Селезнев. М., 2007.
2. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. М., 1983.

Раздел 4

ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В ОБЩЕМ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

А.Н. Веселов, О.А. Денисова

ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ В СКОУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Константа всемирного, и в том числе российского образования, на данный момент претерпевает множественные изменения в связи с гуманизацией идей и технической модернизацией ее компонентов. Нитевидный вектор мысли ученых, методистов, психологов, самих педагогов сплетается в один прочный канат совместных усилий по улучшению качества, а главное социальной адаптации всех людей имеющих те или иные нарушения развития. Процесс инклюзивного образования достаточно широко рассмотрен на многочисленных конференциях различного уровня («Инклюзивное образование: методология, практика и технология», г. Москва, 20–22 июня 2011 г.; «Интеграция и инклюзия: проблемы, поиски, решения», г. Саранск 11 апреля 2013 г. и др.) и в трудах таких специалистов, как Н.Н. Малофеев и др., но зачастую он (процесс инклюзии) освещается несколько однобоко. Видение исторического процесса через современную действительность, конечно, приносит свои результаты: адаптация окружающей среды, создание инклюзивных классов, групп в массовых школах и т.д. В то же время одну из главных проблем многие специалисты обходят стороной. В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» люди с особыми образовательными потребностями (ООП) имеют на государственном уровне право на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека, что, несомненно, влечет за собой не только перестройку учебного процесса в целом, но и его технологического компонента [5]. Не секрет, что выпускники многих специальных коррекционно-образовательных учреждений (СКОУ) попадают в группу риска как люди, не сумевшие социально адаптироваться. У этого прецедента имеется много причин, но основной является низкая социальная адаптация. В нашем понимании социум – особая

система, имеющая как осмысленно фиксированную, так и абсолютно абстрагированную конструкционную «схему», требующую глубокого ментального осмысления от ее участника.

На период обучения в СКОУ обучающимся предлагается для изучения ряд предметов из общеобразовательного курса (математика, русский язык, чтение, география и т.д.), один предмет специального (социального) назначения (социально-бытовая ориентировка СБО) и один предмет, имеющий функцию профильного (труд, впоследствии профессионально-трудовое обучение). Задача всех предметов – расширить имеющиеся представления об окружающем мире, а у профильных предметов, таких, как «Русский язык» и «Математика», еще и научиться по мере своих возможностей систематизировать, обрабатывать и генерировать информацию. Все это приводит к требующему конкретных решений противоречию в корневой структуре обучения, между наличием особенностей в гностической стороне мышления у людей с интеллектуальными нарушениями, что прежде всего связано с локационными поражениями коры головного мозга органического генеза и крайним размытым информационным облаком, куда погружается обучающийся. На данном противоречии основана методика обучения математике лиц с интеллектуальными нарушениями [4]. Ее «меседж»: через частные понятия с помощью наглядных вспомогательных средств вывести обучающегося на новый, объективный уровень мышления. Существующая многозначная вариативность данных средств в виде схем, таблиц, графиков, картинно-схематичной линейки изображений, безусловно, положительна и неотъемлема в процессе обучения, но отдельным этапом в реализации наглядности служит применение компьютерных технологий как последнего этапа эволюции ТСО. Многие специалисты, в том числе Ю.Б. Зеленская, З.М. Кордун, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина, О.Н. Лизунов, Л.Р. Лизунова, Т.В. Пельмская, Б.П. Пузанов, З.А. Репина, И.В. Роберт, Е.Г. Речицкая, И.В. Речицкий, Ю.И. Сакулина, Т.В. Шевырева, Н.Д. Шматко, выделяют ИКТ как прогрессивный этап развития наглядности, не только объединяющий, но и отличающийся уникальными преимуществами процесс. Возможности динамического представления информации, ее озвучивание, а самое главное, создание ситуационной обстановки выводит учителя, использующего компьютер в обучении, на новый актуальный уровень не только педагогического мастерства, но и дает возможность реализовать компетентностный подход в обучении. Максимальная простота в использовании программ Flash Player, Microsoft PowerPoint позволяет создавать уроки и презентации на темы: «Покупки в магазине», «Домашние дела», «Ремонт», где обучающийся способен узнать окружающую его ре-

альную обстановку и решать в ней поставленные задачи обучения. Здесь он не только реализует навык практического применения, но и погружается в инклюзивную образовательную среду. Полноценно реализующиеся вопросы наглядности, практичности полученных знаний и вариативность их непосредственного мгновенного применения в крайней степени мотивируют учеников посредством приобретения жизненно необходимых компетенций. Особенно важным моментом данного подхода можно считать реализацию междисциплинарного подхода. Трудовое обучение, СБО, география, русский язык и любой другой предмет из программного цикла СКОУ может напрямую или косвенно проходить через такой интерактивный урок математики, давая возможность переноса полученных знаний и подкрепление ранее изученного материала на других предметах. Первостепенная роль компьютерных технологий – способность в виртуальном пространстве воссоздать реальные проблемы, которые могут встретиться обучающимся и в игровой форме предоставить им возможность решения, что отражает всесторонний процесс включения и социализации воспитанников.

Созданное инклюзивное образовательное пространство в процессе обучения при помощи ИКТ:

- мотивирует и объединяет учеников в процессе обучения предмету;
- соответствует заявленным требованиям к уровню образовательных потребностей;
- дает возможность апробации академических знаний в реальности, повышая свой компетентностный подход;
- дает возможность создавать чувственный прототип социальных связей, которые могут встретиться им при самостоятельной жизни в современном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малофеев, Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Альманах ИКП РАО. 2012. № 12: электронный ресурс. Режим доступа: URL: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo>

2. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Олигофренопедагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горский и др.; / под ред. Б.П. Пузанова. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 272 с.

3. Сергеев, И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности : практ. пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. М.: АР-КТИ, 2007. 132 с.

4. Перова, М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида / М.Н. Перова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

5. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273 // ФЗ Сайт «Российская газета» федеральный выпуск № 5976: электронный ресурс. Режим доступа: URL: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie_dok.html

Т.В. Захарова, А.А. Мусеева

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ НА ПРИМЕРЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В настоящее время одним из основных направлений в системе общего и специального образования является распространение процессов инклюзии. Теория и практика становления инклюзивного образования в зарубежных странах имеет более раннюю в сравнении с Россией историю инклюзивного обучения детей. В западных странах реализуется эффективная организация инклюзивных стратегий обучения и отмечается массовая практика инклюзивного обучения детей с нормальным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья, используются действенные технологии включения детей с нарушениями развития в общеобразовательную структуру.

В современной России в дошкольных образовательных учреждениях активно внедряется принцип инклюзии, преобразования образовательного пространства, проектирования инновационных форм дошкольного образования, индивидуального воспитательно-образовательного маршрута ребенка с ограниченными возможностями здоровья, повышения компетентности родителей и развития педагогического коллектива как уникальной педагогической системы. Поэтому компетентный педагог должен владеть знаниями о современных тенденциях инклюзивного образования. В связи с этим возникает необходимость анализа опыта становления инклюзивного образования за рубежом и в России и выделение современных тенденций.

Вопросами построения теоретических концептов инклюзивного образования занимались такие западные исследователи, как Л. Бартон, Дж. Демплер, Е. Дорис, Т. Лореман, У. Сейлор, Е.К. Сликер, Д. Харвей и др. Среди

российских ученых, разрабатывающих концептуальные основы инклюзивного образования, выделяются С.В. Алехина, Д.В. Зайцев, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.

Разработка данного направления, несмотря на его актуальность и востребованность со стороны практических работников, до настоящего времени не приобрела технологической завершенности. На современном этапе не сложилось целостной картины процесса инклюзивного образования для детей с ОВЗ, поэтому необходим анализ опыта и выделение современных тенденций инклюзивного образования на примере формирования социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Т.Ф. Ефремова под тенденцией понимает стремление, намерение, свойственное кому-либо, чему-либо; направленность во взглядах или действиях [3].

Авторы (Т.В. Волосовец, О.Е. Дрень, Е.Н. Кутепова, Н.А. Ливенцева) выделяют следующие современные тенденции инклюзивного образования: подготовку кадров; определение единой нормативно-правовой базы; создание инклюзивных учреждений; организацию инклюзивного учебного процесса, разработку методических рекомендаций; развитие инклюзивной культуры, обучение взаимодействию детей, педагогов, родителей [1; 2; 6].

Проблема создания, проектирования образовательных программ и индивидуальных маршрутов обучения для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии является очень актуальной для современной педагогики и дефектологии. Разработка методических рекомендаций, программ для нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ позволит обеспечить выявление и формирование творческой индивидуальности, способности к социальному прогнозированию, к эмпатии и децентрации; развитие ценностных ориентаций, собственных взглядов и убеждений, неповторимой технологии деятельности. Определение содержания работы по формированию социальных эмоций поможет активизировать процессы развития инклюзивной культуры, обучения взаимодействию детей, педагогов, родителей.

Все вышесказанное позволяет говорить о необходимости создания программы формирования социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования.

Для разработки образовательных программ и индивидуальных маршрутов формирования социальных эмоций у дошкольников с общим недоразвитием речи нами была использована модель А.В. Хуторского [12] с выделением следующих этапов:

I этап. Диагностика – «что знает, умеет ребенок».

В связи со сложным системным строением изучение социальных эмоций должно осуществляться на основе понимания их многокомпонентной иерархии. Исходя из того, что социальные эмоции являются эмоциональным компонентом социального здоровья, социального и эмоционального интеллекта, нравственной сферы личности, социального поведения, необходимо осуществить выбор из банка имеющихся диагностических методик, которые позволят наиболее полно и точно оценить данный аспект эмоциональных проявлений.

Осуществленный подбор и анализ диагностических методик, направленных на изучение социальных эмоций у детей с речевыми нарушениями, поможет глубоко и всесторонне оценить уровень их сформированности. Классификация диагностического инструментария в рамках системного подхода, его модульное построение и комплексная оценка степени выраженности индивидуально-личностных проявлений социальных эмоций позволят получить достоверные данные о состоянии эмоционального развития детей с нарушениями речи, осуществить его разносторонний качественный анализ и разработать индивидуальные образовательные маршруты для каждого ребенка с речевыми нарушениями.

II этап. Осмысление – «что ребенок должен знать, уметь».

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод, что основу развития эмоций у нормально развивающихся детей составляют примитивные эмоции, вызванные органическими причинами. В раннем возрасте складываются предпосылки высших чувств – любви и симпатии к близким, познавательных чувств. Эмоциональные переживания кратковременны, неустойчивы, выражаются бурно, дети очень впечатлительны, их поведение импульсивно, эмоции выступают мотивами поведения.

В дошкольном возрасте происходит дальнейшая социализация эмоций, поскольку переживания связаны с результатами человеческой деятельности, и ребенок осваивает способы их выражения. Развиваются высшие чувства, среди которых особое место занимают сложные формы эмпатии (сочувствие, сопереживание, содействие), чувство гордости, долга и стыда. Включение слова в эмоциональные процессы перестраивает их протекание и в совокупности с установлением связи между чувством и представлением создает предпосылки для их регуляции. Ребенок осваивает социальные формы выражения чувств, осознает необходимость и обязательность правил общественного поведения и подчиняет им свои поступки. В деятельности ребенка изменяется роль эмоций, формируется социальная антиципация. На базе жизненного опыта и первоначальных нравственных представ-

лений у ребенка зарождается моральное сознание, он способен понимать смысл предъявляемых ему требований и относить их к своим поступкам и действиям, а также к действиям и поступкам других. Чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными. Формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические.

III этап. Проектирование – «чему мы хотим научить ребенка».

В основу планирования и организации работы были положены адаптированные программные разработки И.В. Пазухиной [9], А.В. Ухановой [11], В.М. Минаевой [7], И.В. Ковальца [5], практические рекомендации Д.Р. Миняжевой [8], И.И. Ревякиной и Е.Н. Рулевой [10].

Исходя из результатов констатирующего исследования и данных психолого-педагогической литературы, в проекте образовательной программы формирования социальных эмоций можно выделить три этапа:

1) знакомство с базовыми эмоциями, выработка навыка произвольно воспроизведения эмоциональных состояний мимикой, движениями;

2) формирование навыков социальной перцепции в процессе взаимодействия детей друг с другом;

3) формирование целостного представления о своем «Я» и отработка коммуникативных навыков.

Формирование социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами художественной литературы необходимо осуществлять, опираясь на систему общедидактических и специфических принципов, в основе которых лежит общность основных закономерностей развития детей с нормальным речевым развитием и детей с нарушениями речи.

IV этап. Реализация – «как будем идти к поставленной цели».

В организации коррекционно-педагогической работы по формированию социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи средствами художественной литературы можно выделить следующие особенности:

1. Работа по формированию основных эмоций ведется в определенной последовательности: от более простых и понятных эмоций к более сложным. При работе с детьми в данном направлении важно сделать акцент на овладение особой лексикой, пополнение словаря понятиями, называющими состояния, эмоции, настроения, его оттенки, переживания.

2. Основной целью второго этапа является формирование навыков социальной перцепции в процессе взаимодействия детей друг с другом. На данном этапе дошкольники учатся распознавать эмоциональное состояние друг друга, литературных персонажей, усваивают нормы и правила пове-

дения, овладевают нравственными представлениями. У детей формируется оценочное отношение к происходящему, осмысление прослушанных литературных произведений и обогащение чувств. Дошкольники еще не могут самостоятельно проникнуть в содержание произведения, не могут понять эмоциональные состояния литературных героев и нуждаются в помощи взрослого, поэтому целесообразно использовать следующий пошаговый алгоритм работы над художественным произведением: чтение произведения, беседа о прочитанном, рассматривание иллюстраций, игры-беседы детей с персонажами, этюды на выражение эмоций у детей, игры-драматизации по содержанию художественных произведений, установление связи между идеей произведения и жизненным опытом детей.

3. На третьем этапе у детей формируется целостное представление о своем «Я», выделяются два направления работы с детьми «Я и Я», «Я и другие». Используются игры и упражнения, направленные на развитие навыков самообладания, самоанализа, внимания к самому себе, к своим переживаниям; способности различать свои эмоциональные ощущения; на развитие у детей навыков совместной деятельности, чувства общности, понимания индивидуальных особенностей других людей; на формирование внимательного отношения к людям и друг к другу (Т.В. Захарова, А.А. Моисеева) [5].

V этап. Оценка и корректировка – «чему мы научились и что нам нужно еще доработать».

Проводится повторная диагностика детей, и определяются дальнейшие пути формирования социальных эмоций.

Разработанный алгоритм проектирования образовательных программ и индивидуальных маршрутов формирования социальных эмоций у дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования может быть использован в практике работы логопеда, воспитателя, психолога.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в более глубоком изучении данной проблемы, в дальнейшей разработке и совершенствовании алгоритма проектирования индивидуальных маршрутов формирования социальных эмоций, внедрении и оценке его эффективности в коррекционно-педагогической работе с детьми с общим недоразвитием речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волосовец, Т.В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова. М., 2011.

2. Дрень, О.Е. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования на современном этапе / О.Е. Дрень // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы : материалы III региональной науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск,

25–26 ноября 2009 г.) / отв. ред. Н.Д. Наумов. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. С. 23–31.

4. Ефремова, Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. М., 2000.

5. Захарова, Т.В. Алгоритм проектирования образовательных программ и индивидуальных маршрутов формирования социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования / Т.В. Захарова, А.А.Моисеева // Материалы за 9-а международна научна практична конференция, «Динамиката на съвременната наука», Том 6. Педагогически науки. София: «Бял ГРАД-БГ», 2013. С. 90–97.

6. Ковалец, И.В. Азбука эмоций / И.В. Ковалец. М., 2004.

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

8. Минаева, В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений / В.М. Минаева. М., 1999.

9. Миняева, Д.Р. Развитие социальных эмоций у дошкольников с общим недоразвитием речи / Д.Р. Миняева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 1.

10. Пазухина, И.А. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция : метод. комплекс / И.А. Пазухина. Рыбинск, 2009.

11. Уханова, А.В. Программа развития эмоционально-волевой и коммуникативной сферы старших дошкольников / А.В. Уханова // Вестник практической психологии образования. 2008. № 4.

12. Хуторской, А.В. Методика продуктивного обучения : пособие для учителя / А.В. Хуторской. М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 320 с.

О.С. Пеункова

РОЛЬ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современный мир переживает коренную смену подходов к образованию и к социокультурной политике, идет переориентация общества на развитие и формирование личностных качеств человека; совершенствуется система отечественного образования в соответствии с принципами гуманизации и индивидуализации, которые предполагают максимальный учет психологических особенностей развития детей и создание таких условий, которые способствовали бы своевременному и полноценному развитию всех сторон личности ребенка. Важность этой задачи в настоящее время объясняется, с одной стороны, наблюдающейся тенденцией к увеличению

числа детей, имеющих различные нарушения психофизического развития, с другой – необходимостью обеспечения условий развития ребенка с ОВЗ как человека общественного для его включения в среду нормально развивающихся сверстников.

Соответственно, на повестку дня ставятся вопросы полноценного развития ребенка как активного субъекта своей жизнедеятельности и оказания квалифицированной психологической помощи в данном направлении. Эти изменения в обществе вызвали появление новой парадигмы образования, которая опирается на подходы и понятия, выработанные современной практикой. К ним можно отнести, в частности, понятие «инклюзивное образование», суть которого состоит в том, что детям с проблемами в развитии создаются равные возможности с их здоровыми сверстниками в получении образования, необходимого для адаптации и полноценной интеграции в обществе.

Включенность детей с отклонениями в развитии в среду нормально развивающихся сверстников расширяет их опыт общения, формирует навыки коммуникации, межличностного взаимодействия в разных ролевых и социальных позициях, что в целом повышает их адаптационные возможности. Вместе с тем опыт совместного обучения положительно сказывается и на их нормально развивающихся сверстниках, способствует формированию альтруистического поведения, эмпатии и гуманности. Дети становятся более терпимыми по отношению друг к другу, учатся воспринимать «особых» сверстников как полноправных членов общества.

Имея столь обширные преимущества, развивающий эффект инклюзивного образования зависит во многом от того, как организовано совместное взаимодействие взрослого и ребенка или ребенка и сверстника, насколько хорошо он может выстраивать партнерские отношения с другими. Именно социальное взаимодействие является важнейшим фактором, во многом определяющим развитие ребенка как человека общественного, способного проявить себя в различных сферах жизни. Многие авторы подчеркивают важность взаимодействия ребенка с другими для полноценного и гармоничного развития его личности. По их мнению, взаимодействие является исходным моментом формирования социальных связей и определяется как способ осуществления социальных отношений в системе, предполагающей наличие не менее двух субъектов самого процесса взаимодействия, а также условия и факторы его реализации (А.И. Аверьянов, Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, А.Н. Леонтьев, Л.А. Петровская и др.).

Проблема формирования навыков социального взаимодействия у детей с ограниченными возможностями здоровья затрагивается в исследованиях Д.И. Бойкова, Н.Ю. Боряковой, О.П. Гаврилушкиной, Е.Е. Дмитриевой, О.В. Защириной, И.А. Коробейниковой, А.Р. Маллера, Н.А. Першиной,

Е.И. Разуван, Р.Д. Тригер, О.Е. Шаповаловой, А.В. Хаустова, А.М. Царева, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицыной и др.

При поступлении в общеобразовательное учреждение у детей с ОВЗ наблюдаются различные трудности в плане социального взаимодействия с их нормально развивающимися сверстниками, которые должны учитываться в процессе коррекционно-воспитательной работы. Результаты экспериментального исследования О.П. Гаврилушкиной, направленного на изучение особенностей социального взаимодействия детей дошкольного возраста с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников в коммуникативно-деятельностных ситуациях, выявило основные трудности, которые в различной степени проявляются в совместной деятельности у данной категории детей. К ним относятся: острый дефицит средств взаимодействия, слабая рефлексия зависимости своих действий от действий другого; формальное понимание общности цели; отсутствие предварительного распределения и планирования действий; низкий уровень программирования и регулирующей роли диалога; неумение действовать в одном смысловом поле. Также наблюдается неполная сформированность социоэмоциональных навыков, недостаток вербальных и невербальных средств коммуникации (мимика, жесты), недостаток знаний о стратегии поведения в различных ситуациях и пр.

В связи с данной проблемой большое значение приобретает обеспечение необходимых педагогических условий, способствующих формированию навыков общения, сотрудничества детей с ОВЗ друг с другом и с нормально развивающимися сверстниками, формированию механизмов их социального взаимодействия.

Одним из этих условий является использование возможностей различных видов деятельности детей. Прежде всего, в игре, общении ребенок осваивает правила взаимодействия, учится понимать другого ребенка, соглашаться свои поступки с пожеланиями сверстников и др.

Вместе с тем достаточным потенциалом к становлению социального взаимодействия обладают и продуктивные виды деятельности, такие как изобразительная деятельность, конструирование. Отвечая интересам и потребностям детей, они одновременно способствуют решению данного вопроса. Эти виды деятельности дают ребенку возможность учиться общаться, строить и поддерживать дружеские взаимоотношения, взаимодействовать, сотрудничать, сосуществовать с людьми – приобретать практические навыки взаимодействия с окружающим миром.

Изобразительная деятельность позволяет «особенному» ребенку войти в социальный мир в воображаемом плане, моделировать его изобразительными средствами. Особый интерес представляет коллективная деятельность на занятиях по рисованию, лепке, аппликации, она обладает широким

спектром педагогических возможностей: развивает интерес к изобразительной деятельности и художественному труду, формирует культуру общения, позволяет получить практический опыт нравственных отношений, формирует и развивает творческие способности детей и личность ребенка в целом. Активная совместная деятельность, обладающая общественной направленностью, способствует формированию у детей положительных взаимоотношений со сверстниками, умению договариваться о содержании деятельности, оказывать помощь тем, кто в ней нуждается, ободрять товарища.

В.И. Коялкина отмечает, что коллективная изобразительная деятельность, как продуктивное общение, осуществляет следующие функции: информативную (обмен чувственной и познавательной информацией); контактную (готовность к приему и передаче информации); координационную (согласование действий и организация взаимодействия); перцептивную (восприятие и понимание друг друга); развивающую (изменение личностных качеств).

В процессе создания коллективного продукта дети овладевают техническими и изобразительными (композиционными) умениями, учатся планировать, совместно и своевременно завершать свою и общую работу. Значительно расширяется диапазон общения: дети учатся договариваться, внимательнее относиться друг к другу, совершенствуются организационные навыки по самообслуживанию (совместная подготовка рабочего места, материала, уборка рабочего места и т.д.). На общем фоне любая, даже слабая, детская работа выглядит более выигрышно. Это способствует повышению самооценки детей, недостаточно хорошо владеющих изобразительными средствами, а также служит прекрасным стимулом к самосовершенствованию.

Таким образом, использование продуктивных видов деятельности, а именно проведение коллективных работ на занятиях по изобразительной деятельности, имеет большое значение для формирования навыков социального взаимодействия детей, но в то же время использование данного метода работы вызывает ряд трудностей, связанных с недостаточным количеством методических разработок по данной теме применительно к детям с ОВЗ.

Т.А. Дебеляя

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА III–IV ВИДА

Современный уровень развития образовательной системы ставит вопрос: как обеспечить высококачественное обучение каждого ученика в кор-

рекционной школе, дать возможность для его дальнейшего развития, повысить мотивацию к учению? Применение компьютерных технологий позволяет оптимизировать коррекционно-педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями зрения и значительно повысить эффективность учебной деятельности.

Информатизация образования открывает педагогам новые возможности для широкого внедрения в педагогическую практику новых методических разработок, направленных на интенсификацию и реализацию инновационных идей воспитательного, образовательного и коррекционного процессов.

Активное внедрение компьютерных технологий расширяет возможности детей с нарушениями зрения в получении информации, но еще в большей степени создает условия для вербализации обучения, так как компьютерные технологии используют визуальный и слуховой каналы получения информации и способны сформировать адекватный зрительный или виртуальный образ.

В процессе обучения информатике детей с нарушениями зрения необходимо использовать специальное аппаратно-программное обеспечение:

1. Программы невидимого доступа к информации (Screen Reader).

Jaws for Windows – самая популярная в мире программа невидимого доступа, работающая на ПК в среде Windows. Jaws дает возможность получить доступ к необходимому программному обеспечению и Интернету. Благодаря речевому синтезатору через аудио-карту компьютера информация с экрана считывается вслух, обеспечивая возможность речевого доступа к самому разнообразному контенту. Jaws также позволяет выводить информацию на обновляемый дисплей Брайля.

2. Программы увеличения изображения. Наиболее популярной и распространенной из них является программа Magic. Данная программа не только увеличивает текст на экране, но и способна его озвучить.

3. Брайлевские принтеры (Embossing) – устройства, с помощью которых можно распечатать учебный материал, необходимые рельефные рисунки и схемы, раздаточный материал.

Специально для работы с брайлевским принтером устанавливается программа Duxbury BrailleTranslator (DBT), которая осуществляет двусторонний перевод. Обыкновенный шрифт переводится в азбуку Брайля и обратно. Но этим ее свойства не ограничиваются. DBT – это полнофункциональный текстовый редактор, при помощи которого можно подготовить любой документ к печати по Брайлю на нескольких десятках языков, в самых разнообразных кодировках. Duxbury BrailleTranslator позволяет импортировать файлы в формате MS Word, Word Perfect, HTML. Текст также можно создавать непосредственно в редакторе DBT.

4. Специальные настройки Windows для слабовидящих пользователей. (эти параметры можно настроить на странице *Оптимизация изображения* на экране в Центре специальных возможностей:

- выбрать высококонтрастную тему. Этот параметр позволяет установить высококонтрастную цветовую схему, которая повышает цветовой контраст текста и некоторых изображений на экране компьютера, что делает эти элементы более четкими и упрощает их идентификацию;

- включение и выключение высокой контрастности при нажатии клавиш ALT слева + SHIFT слева + PRINT SCREEN. Этот параметр позволяет включать или выключать схему высокой контрастности при нажатии клавиш ALT слева + SHIFT слева + PRINT SCREEN;

- включить программу «Экранный диктор». Этот параметр включает программу «Экранный диктор», когда пользователь входит в систему. Программа «Экранный диктор» читает вслух экранный текст и описывает некоторые события (такие как появление сообщений об ошибках), происходящие во время работы на компьютере;

- включить звуковое описание. Этот параметр включает программу звукового описания при входе в систему. Эта программа описывает события, происходящие в видеофильмах;

- изменить размер текста и значков. Этот параметр позволяет укрупнить текст и другие элементы на экране и, соответственно, упростить их восприятие;

- включить экранную лупу. Этот параметр включает экранную лупу при входе в систему. Экранная лупа увеличивает часть экрана, где находится указатель мыши, и особенно необходима при просмотре объектов, которые плохо различимы;

- настройка цвета и прозрачности границ окна. Этот параметр позволяет менять внешний вид границ окна, чтобы их было лучше видно;

- настройка эффектов отображения. Этот параметр позволяет настроить способ отображения некоторых элементов на рабочем столе;

- сделать прямоугольник фокуса толще. Этот параметр делает виднее прямоугольник вокруг текущего элемента, выделенного в диалоговом окне;

- настроить толщину мерцающего курсора. Этот параметр позволяет сделать толще мерцающий курсор в диалоговых окнах и программах, чтобы его было лучше видно;

- отключить все излишние анимации. Этот параметр позволяет отключить все эффекты анимации, такие как медленное угасание, при закрытии окон и других объектов;

– удалить фоновые рисунки. Задание этого параметра выключает всю неважную и избыточную информацию и фоновые изображения, чтобы облегчить восприятие экрана.

В последнее время информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – хороший помощник педагогам в организации воспитательно-образовательной и коррекционной работы.

Как же ИКТ могут помочь педагогу в коррекционно-педагогической работе с детьми с нарушениями зрения?

1. Подбор иллюстративного материала к занятиям и для оформления информационно-стендового материала по коррекции зрения (сканирование, Интернет, принтер, презентация). Подбор дополнительного материала к урокам (Интернет, цифровые образовательные ресурсы).

2. Обмен опытом, знакомство с периодикой, работами тифлопедагогов, ученых-тифологов России и зарубежья. Использование интернет-ресурсов позволяет сделать образовательный и коррекционный процесс для учащихся информационно емким, зрелищным, комфортным.

3. Создание презентаций, тестов, кроссвордов, разработанных в компьютерном варианте для повышения эффективности занятий.

Мною на уроках активно используются компьютерные презентации, поэтому останюсь на этом подробнее.

Применение компьютерных слайдовых презентаций в процессе обучения детей с дефектами зрения имеет следующие достоинства:

1. Осуществление полисенсорного восприятия.

Зачастую отставание в развитии мышления и памяти у детей с нарушениями зрения связаны именно с обедненным, ограниченным зрительным восприятием внешнего мира. Использование слайдовых презентаций значительно обогащает представление детей об окружающем мире, способствует развитию познавательной деятельности.

2. Демонстрация различных объектов в многократно увеличенном виде. Появляется возможность демонстрации различных объектов с помощью мультимедийного проектора и проекционного экрана в многократно увеличенном виде. Это особенно важно при таких глазных патологиях, как миопия различной степени, глаукома, гиперметропия, гиперметропический астигматизм.

3. Компенсация объема информации.

Объединение аудио-, видео-, анимационных объектов в единую презентацию способствует компенсации объема информации, получаемого детьми из учебной литературы, значительно снижает объем зрительной нагрузки. Это имеет большое значение для детей с атрофией зрительного нерва, которым необходимо снижать информационную нагрузку на 40%.

4. Усиление положительной эмоциональной подачи материала (на основе мультимедийных технологий позволяет облегчить усвоение материала и снизить утомляемость учеников).

5. Активизация зрительной функции.

Компьютерные презентации позволяют активизировать зрительные функции, глазомерные возможности ребенка. Для детей с патологией сетчатки очень важно использовать цветоcontrastные слайды: контрастность 90–100%, цветонасыщенность –0,8–1.

Правила использования средств наглядности:

– применяемая наглядность должна соответствовать возрасту, психофизическим и зрительным особенностям учеников;

– наглядность должна использоваться в соответствующий момент урока;

– необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций;

– важно детально продумать руководство восприятием учениками пособия;

– демонстрируемая наглядность должна быть точно согласована с содержанием материала;

– необходимо привлекать самих учеников к нахождению и анализу желаемой информации в демонстрационном устройстве;

– нужно рационально сочетать различные формы и методы сообщения учебного материала с учетом содержания специфики наглядных пособий.

При использовании компьютерных технологий и формировании адекватных представлений об объектах и процессах у учащихся с нарушениями зрения необходимо учитывать не только общие, но и специальные правила использования наглядности.

Не использовать:

– изображения мелкого размера;

– большого количества персонажей, деталей, планов;

– изображения без четких контуров;

– изображения, имеющие присутствие теней, орнаментов;

– иллюстрации, расположенные на темном фоне;

– монохромные иллюстрации;

– стилизованные рисунки.

Компьютер, мультимедийные средства – инструменты для обработки информации, которые могут стать мощным техническим средством обучения, коррекции, средством коммуникации, необходимым для совместной деятельности педагогов, родителей и детей.

**ФОРМИРОВАНИЕ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
ПРЕДПОСЫЛОК К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАК УСЛОВИЕ ИХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Общепризнанность мнения о том, что одной из ключевых характеристик современного образованного человека является его готовность к межкультурной коммуникации, во многом повлияло на изменения в содержании и сроках начала изучения иностранных языков в школе. В соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами обязательное изучение иностранного языка предусмотрено во 2–4-х классах общеобразовательной школы. Перед школой поставлена задача такой подготовки учащихся, чтобы они были способны участвовать в общении на иностранном языке и самостоятельно совершенствовались в иноязычно-речевой деятельности. Учитывая, что в российских школах новые ФГОСы внедрены и обучение по ним ведется уже второй год, вопрос о готовности детей к освоению иностранного языка в период дошкольного образования является более чем злободневным. Сложность поставленной задачи определяет содержание и основные направления научно-методического поиска в данной области.

Одним из аспектов рассматриваемой проблемы является вопрос о наличии у дошкольников неких универсальных предпосылок к речевой деятельности на иностранном языке. Очевидно, что вариативность индивидуальных показателей речевого, коммуникативного, когнитивного, социального развития современных младших школьников существенно различается, что определяется как разным стартовым уровнем развития учеников, так и спецификой их психофизиологического статуса. Это, в свою очередь, способно существенно затруднить процесс обучения детей иностранным языкам. Учитывая тот факт, что среди современных школьников значительную долю составляют дети с различными нарушениями в развитии, в том числе и с нарушениями речи, становится актуальной проблема изучения готовности таких детей к изучению иностранных языков. В частности, перед исследователями стоит задача ответа на вопрос, смогут ли дети с нарушениями речи быть успешными в изучении иностранных языков, позволит ли им изначально дефицитная языковая способность и довольно стойкие нарушения общения освоить иностранный язык в полном объеме.

Теоретический анализ проблемы показал, что обучение иностранному языку детей в начальной школе должно строиться на основе фундамен-

та, заложенного в дошкольном возрасте (Е.О. Алексеева, Н.Д. Гальскова, О.А. Денисенко, Е.А. Ленская, А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая, Н.А. Яценко, Г.В. Яцковская и др.). А.И. Яцкевичус пишет о таких предпосылках к изучению иностранного языка, как чувствительность слухового аппарата; продуктивность вербальной памяти; способность замечать и изменять структурные вариации языка [1].

В работах Ю.А. Веденяпина [2], И.А. Зимней [3], А.А. Леонтьева [4] и др. выделяются такие предпосылки, как логика построения цепи суждений; актуализация наиболее вероятных для данного вербального контекста гипотез; скорость языкового общения (выявление языкового правила); слуховая дифференциальная чувствительность; количество и качество оперативных единиц памяти.

Е.И. Негневицкая [5], З.Я. Футерман [6] и др. выделяют такие важные качества, как продолжительная концентрация внимания, способность к целенаправленной деятельности, владение достаточным лексическим запасом и запасом речевых моделей родного языка для удовлетворения своих коммуникативных нужд. А.В. Запорожец [7], В.С. Мухина [8] в качестве предпосылок к изучению языков называют также способность целевого запоминания необходимой информации; начало формирования процесса логического мышления; появление способности оценивать свои поступки и поступки своих товарищей, осознание того, что плохо и что хорошо; закладывание фундамента представлений и понятий у детей, который обеспечивает успешное умственное развитие; более высокий темп умственного развития детей дошкольного возраста по сравнению с более поздними возрастными периодами; формирование способности к начальным формам абстракции, обобщения, умозаключения; развитие образного мышления и начало постепенного перехода к понятийному мышлению; расширение и углубление содержательной, мыслительной деятельности детей; интенсивное формирование познавательных потребностей, потребностей в новых знаниях и способах умственной деятельности; способность сохранять устойчивое внимание при выполнении заданий. Л.П. Набатникова [9] пишет о том, что у дошкольников устойчивость внимания приобретает особую сензитивность к эмоционально значимым раздражителям, что в сочетании со способностью к импринтингу и преобладанием воображения позволяет дошкольникам сравнительно легко усваивать иностранный язык. По мнению Э.А. Голубевой [10], М.К. Кабардова [11], И.В. Барынкиной [12] и др., существует два вида иноязычных способностей: коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические. Коммуникативно-речевые способности включают индивидуально-психологические и психофизиологические осо-

бенности, обеспечивающие успешное взаимодействие и успешное решение коммуникативных задач. Когнитивно-лингвистические способности подразумевают такие индивидуально-психологические и психофизиологические особенности личности, которые способствуют быстрому формированию умений и навыков при усвоении языковой системы (лексики, фонетики, грамматики). Иными словами, природа способностей к изучению иностранных языков определяется общим уровнем развития языковой способности в единстве коммуникативно-речевого и когнитивно-лингвистического компонентов. Это, в свою очередь, обуславливает состояние механизмов инициации, поддержки, развития и завершения общения посредством языковых средств. Эти механизмы напрямую взаимосвязаны и определяются степенью зрелости ориентировочных действий в языке.

Анализ логопедической литературы показал, что при общем недоразвитии речи языковая способность дефицитарна, однако исследований, посвященных изучению языковой способности детей с тяжелыми нарушениями речи с позиции их готовности к освоению иностранного языка, практически не существует, что определило актуальность реализованного исследования, его цель и задачи. Согласно логопедической литературе у детей с тяжелыми нарушениями речи имеются нарушения и коммуникативно-речевых, и когнитивно-лингвистических способностей (Л.С. Волкова [13], О.Е. Грибова [14]; О.Л. Леханова [15;16]; Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина [17]; Т.А. Фотекова [18] и др.). Исследователи указывают как на языковые, так и коммуникативные трудности детей: нарушение формирования всех компонентов языковой системы (малый объем словаря, стойкие аграмматизмы, примитивность использования синтаксических конструкций и др.), дефицитарность языковой способности, нарушения общения (низкий уровень развития коммуникативной потребности, незрелость средств и форм общения, отсутствие вариативных коммуникативных моделей, расогласование связи между вербальной и невербальной системой знаков, нарушения внутренних кодовых переходов и др.). Итак, при общем недоразвитии речи (ОНР) языковая способность дефицитарна. Однако вопрос о готовности детей с ОНР к изучению иностранных языков изучен недостаточно. При этом имеются три немаловажных фактора: 1) изучение иностранных языков обязательно для полноценной социальной самореализации современного человека, и оно является обязательным элементом начального образования всех детей (в том числе с речевыми нарушениями); 2) предпосылки к изучению иностранных языков требуют их особого формирования с учетом состояния языковой способности ребенка; 3) нивелирование негативных влияний недоразвития речи на успешность освоения

иностранного языка требует изучения вопроса о готовности таких детей к изучению неродного языка.

Учитывая обозначенные факторы и крайнюю ограниченность сведений о состоянии предпосылок к изучению иностранных языков в логопедической литературе, мы провели экспериментальное исследование. Его целью стал анализ состояния предпосылок к изучению иностранных языков у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. В эксперименте принимали участие 40 детей из групп общей и коррекционной направленности МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 23» г. Череповца. Выборка была представлена 20 шестилетними детьми с нормально развивающейся речью и таким же количеством сверстников с третьим уровнем развития речи по классификации Р.Е. Левиной. На первом этапе была решена задача обоснования и конструирования диагностической программы, направленной на исследование готовности дошкольников с сохранным здоровьем и ОВЗ к изучению иностранного языка на этапе школьного обучения. Основная цель методики заключается в выявлении состояния универсальных предпосылок к иноязычной речевой деятельности. Исходя из структуры способности к изучению иностранных языков, все диагностические методики были сгруппированы в два блока: коммуникативно-речевой и когнитивно-лингвистический [19]. Обследование языковой способности дошкольников, их общения и речевой деятельности и сопоставление полученных результатов с выделенными характеристиками позволило определить состояние готовности к изучению иностранных языков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

В целом результаты исследования показали, что дошкольники с общим недоразвитием речи обладают низкой способностью к имитации речи, у них имеются стойкие нарушения фонематического восприятия, они допускают ошибки в произношении слова при доступности его артикулирования. Для детей с нарушениями речи внешний образ слова и его значение являются единым неразрывным конструктом, контексты употребления лексем стереотипны и косны. В общении дети демонстрируют трудности налаживания контактов, неспособность оценивать свои поступки и поступки товарища, руководствуясь единой шкалой значений, а также сужение круга общения и явные трудности понимания коммуникативного партнера.

Таким образом, дети дошкольного возраста с нарушениями речи недостаточно готовы к изучению иностранных языков в школе, что доказывает необходимость проведения целенаправленной работы по специальной когнитивной и коммуникативной подготовке таких детей к иноязычной речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Яцкевичус, А.И. Психология формирования многоязычия : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А.И. Яцкевичус. Вильнюс, 1970.
2. Веденяпин, Ю.А. Измерение готовности абитуриентов к обучению в институтах иностранных языков как предпосылка индивидуализации процесс : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.А. Веденяпин. М., 1976.
3. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. М.: Просвещение, 1985.
4. Леонтьев, А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. 1985. № 5. С. 24–29.
5. Негневицкая, Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра / Е.И. Негневицкая // Иностранные языки в школе. 1987. № 6. С. 20–26.
6. Футерман, З.Я. Иностранный язык в детском саду / З.Я. Футерман. Киев, 1984.
7. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. М.: Педагогика, 1986.
8. Мухина, В.С. Психология детства и отрочества : учебник / В.С. Мухина. М.: Академия, 1997.
9. Набатникова, Л.П. Влияние социально значимых раздражителей на характер внимания / Л.П. Набатникова // Дошкольное воспитание. 2007. № 7. С. 36–38.
10. Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А. Голубева. М.: Прометей, 1993.
11. Кабардов, М.К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности // Способности и склонности: комплексные исследования / М.К. Кабардов. М.: Педагогика, 1989.
12. Барынкина, И.В. Педагогические условия развития способностей школьников к изучению иностранных языков на начальном этапе обучения (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Барынкина. Брянск, 1999.
13. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Л.С. Волкова и др. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 2002.
14. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология. М.: РИКП РАО, ОО «ШК. Пресса». 1995. № 6. С. 7–16.
15. Леханов, О.Л. Особенности невербального кодирования информации детьми с общим недоразвитием речи / О.Л. Леханова // Вестник Череповецкого государственного университета : науч. журнал. 2007. № 1. С. 166–169.
16. Леханова, О.Л. Состояние когнитивных предпосылок речи у детей с речевым недоразвитием / О.Л. Леханова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина : науч. журнал. 2008. № 3. С. 173–180.

17. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. М.: Изд-во «Айрис-пресс», 2004.

18. Фотекова, Т.А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи / Т.А. Фотекова // Дефектология. М.: РИКП РАО, ОО «ШК. Пресса». 1994. № 2. С. 9–14.

19. Леханова, О.Л. Постановка проблемы формирования предпосылок к изучению иностранных языков у дошкольников с нарушениями речи / О.Л. Леханова, Л.В. Ивлева // Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. 10–11 ноября 2012 г. / ред. О.С. Ушакова, И.А. Шаповалова и др. Пенза-Москва-Витебск: Научно-издат. центр «Социосфера», 2012. С. 169–173.

Л.А. Пенник, А.В. Борисова

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ИХ ИНТЕГРАЦИИ В СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО

Одним из ведущих направлений обновления системы специального образования в настоящее время является создание условий для социализации детей, имеющих отклонения в развитии, их включения в социум, развития у них навыков жизненной компетентности, то есть умения жить среди людей. Культура поведения – это неотъемлемая часть культуры человеческого общества. От того, насколько у детей сформированы основы нравственного отношения к окружающим, навыки культурного поведения, во многом зависит успешность их интеграции в обществе.

Под культурой поведения понимается совокупность сформированных социально значимых качеств личности, повседневных поступков человека в обществе, основанных на нормах нравственности, этики, эстетической культуре [1]. Культура поведения как сложное синтетическое образование включает в себя, с одной стороны, нравственные требования общества, закрепленные в нормах, принципах и идеалах, с другой – усвоение положений, направляющих, регулирующих и контролирующих поступки и действия человека. В культуре поведения проявляется единство внешних факторов, регулирующих деятельность и поведение, и внутренних – индивидуальных возможностей личности. Небрежность во внешнем виде, невнимательность, бестактность постепенно формируют соответствующие отрицательные качества личности. Поэтому одной из основных задач всестороннего разви-

тия личности и социализации ребенка является необходимость вооружить детей знаниями правил культурного поведения, привычками их выполнять.

Проблема формирования культурного поведения у детей на разных этапах онтогенеза нашла отражение во многих отечественных исследованиях (А.С. Белкина, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, И.Н. Курочкиной, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконина и др.). В качестве основных составляющих культуры поведения ребенка авторами выделяются культура деятельности, культура общения, культурно-гигиенические навыки и привычки [2].

Культура деятельности проявляется в поведении детей на занятиях, в играх, во время выполнения трудовых поручений. Формировать у ребенка культуру деятельности – значит воспитывать у него умение содержать в порядке место, где он трудится, занимается, играет; привычку доводить до конца начатое дело, бережно относиться к книгам, вещам, игрушкам. Важный показатель культуры деятельности – естественная тяга к интересным и содержательным занятиям, умение дорожить временем.

Культура общения предусматривает соблюдение ребенком норм и правил общения со взрослыми и сверстниками, основанных на уважении, доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и форм обращения, а также вежливое поведение в общественных местах, в быту.

Культурно-гигиенические навыки и привычки – не менее важная составная часть культуры поведения. Необходимость опрятности, содержание в чистоте лица, тела, прически, одежды, обуви, школьных принадлежностей продиктована не только требованиями гигиены, но и нормами человеческих отношений. Дети должны понимать, что в соблюдении этих правил проявляется уважение к окружающим, то, что неряшливый человек, не умеющий следить за собой, своей внешностью, поступками, как правило, небрежен в работе.

Изучение возрастных закономерностей культурно-нравственного воспитания детей указывает на то, что фундамент культуры поведения закладывается в младшем школьном возрасте, что определяет дальнейшее гармоничное развитие личности в целом. Формирование культуры поведения на данном возрастном этапе должно осуществляться с учетом следующих компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. В исследовании О.А. Коряковцевой определено основное содержание данных компонентов для детей младшего школьного возраста:

– *когнитивный компонент* составляют знания учащихся о культурно-нравственных нормах и правилах, законах общежития, поведении в общественных местах, транспорте, в гостях, об искусстве ведения беседы и т.д;

– *эмоциональный компонент* характеризуется наличием переживаний и отношений, связанных с восприятием всего того, что относится к понятию культуры поведения и нравственным ценностям личности;

– *операционный компонент* предполагает опыт культурного поведения, который порождает, углубляет и закрепляет определенные переживания и отношения у младших школьников [5].

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что если дети с нормальным развитием постепенно усваивают принятые в обществе правила поведения и применяют их в различных жизненных ситуациях, то у детей с интеллектуальными нарушениями имеется целый ряд причин, препятствующих формированию нравственно-этических представлений, основ этической культуры. К ним прежде всего следует отнести низкую любознательность и слабую восприимчивость к новому, недостаточность мышления и других познавательных процессов, нарушения эмоциональной сферы и поведения. К числу неблагоприятных факторов также следует отнести низкий культурный уровень семей значительной части воспитанников специальных (коррекционных) школ VIII вида, наличие отрицательного опыта внутрисемейных отношений, при котором ребенок достаточно рано сталкивается с негативными ценностями и образцами поведения.

Таким образом, достижения детей с интеллектуальной недостаточностью в социальном плане, успешность их последующей адаптации находятся в самой непосредственной зависимости от того, насколько эффективно используется воспитательный потенциал той среды, где они проводят основную часть времени, то есть среды коррекционного образовательного учреждения. Если школа не поможет приобрести необходимые привычки и навыки культурного поведения, самостоятельно дети не смогут восполнить этот пробел.

Решение задач, связанных с формированием культуры поведения учащихся с нарушениями интеллекта, предъявляет определенные требования к содержанию и организации системы коррекционно-воспитательной работы в условиях школы, создания соответствующей методической базы. В программах специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида имеется раздел «Социально-бытовая ориентировка», содержание которого предусматривает целенаправленную работу по формированию культуры поведения с учащимися 5–9-х классов. В работах И.М. Бгажноковой, В.Е. Жиленковой, Ф.В. Мусукаевой, А.М. Щербаковой и др. представлены отдельные аспекты формирования культуры поведения в процессе внеклассной воспитательной работы, а также на уроках по данному разделу программы. Вместе с тем системный подход к социально-бытовой ориентации детей с нарушениями интеллекта требует начинать работу в данном направлении с первых шагов пребывания детей в школе, когда ребенок яв-

яется наиболее восприимчивым к воспитательным воздействиям образовательной среды. Следовательно, может быть актуализирована задача поиска эффективных путей формирования культуры поведения у младших школьников специальных коррекционных школ VIII вида как одного из условий их социальной интеграции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. М., 2002. С. 130.
2. Бархатова, А.В. Воспитание культуры поведения / А.В. Бархатова // Дошкольное воспитание. 2006. № 11.
3. Воронкова, В.В. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5–9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида / В.В. Воронкова, С.А. Казакова. М.: Владос, 2006.
4. Жиленкова, В.Е. Изучение темы «Культура поведения» на занятиях по социально-бытовой ориентировке с учащимися специальной школы VIII вида / В.Е. Жиленкова // Дефектология М.: РИКП РАО, ОО «ШК. Пресса». 2000. № 4.
5. Коряковцева, О.А. Теоретический аспект культуры поведения школьников / О.А. Коряковцева // Актуальные проблемы современной науки и практики: сб. ст. и материалов семинара молодых ученых и аспирантов / под ред. Н.С. Александровой. М.: Моск. гуманит. ун-т, 2002. С. 94–97.

Т.Л. Русакова, С.Л. Смирнова

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Право на образование принадлежит всем детям, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Обеспечение равных прав и равных возможностей для ребенка с отклонениями в развитии прежде всего означает возможность быть рядом с обычными сверстниками, возможность получить образование. Инклюзивное образование предполагает совместное обучение и доступность качественного образования для всех на основе создания образовательного пространства, соответствующего различным потребностям всех детей.

В БОУ «Вохтожская средняя общеобразовательная школа № 1» обучение по специальной (коррекционной) программе VIII вида ведется с 2006 г. В 2013/2014 уч.г. в начальных классах обучается 9 чел., 5–9-х классах – 11 чел. Это дети, имеющие интеллектуальные проблемы и нарушения физического развития. Целью специального образования таких обучающихся

является подготовка их к самостоятельной жизни в обществе. Достижение цели обеспечивает вся система коррекционной учебно-воспитательной работы школы.

В школе созданы условия для реализации программ коррекционного обучения. Все педагоги, работающие с такими детьми, имеют высшее образование и первую или высшую категорию. Построены пандусы, обеспечен доступ детей в столовую, библиотеку и туалеты. Оборудованы специальные кабинеты для детей: социально-бытовой ориентировки, трудового обучения для девочек (швейная мастерская), для мальчиков (столярная и токарная мастерские), кабинет психолога, учителя-логопеда, социального педагога. Содержание обучения по всем предметам имеет практическую направленность. Школа готовит своих воспитанников к непосредственному включению в жизнь, трудовую деятельность в условиях современного производства. Особое внимание уделяется урокам технологии. Правильно организованное трудовое обучение – это не только эффективное средство коррекции недостатков развития умственной деятельности обучающихся, но и одно из ведущих средств учебно-воспитательной работы, направленное на решение задачи их социальной реабилитации и адаптации.

Модель профессионально-трудоустройства включает:

- пропедевтический курс (1–4-е классы);
- профессионально-трудоустройство (5–9-е классы): швейное дело; столярное дело.

На уроках швейного дела в 5–9-х классах девочки приобретают навыки работы на ручных, ножных и электрических машинах, учатся кроить, шить прихватки, пижамы, постельное белье и другие швейные изделия. Необходимо отметить, что ребята с большим удовольствием участвуют в конкурсах, где можно продемонстрировать результаты своего труда.

На уроках столярного дела мальчики овладевают правилами работы с разными инструментами и столярными станками. Они выполняют довольно сложные изделия. Этот опыт пригодится детям в жизни. Обучающиеся являются активными участниками социальных проектов: «Детская площадка», «Школьный стадион». Теперь на детской площадке проводят динамическую паузу первоклассники и группа продленного дня.

На уроках социально-бытовой ориентировки дети учатся готовить разнообразные блюда, составлять меню, подсчитывать стоимость продуктов, определять их качество, сроки хранения. Занятия формируют и совершенствуют у детей необходимые навыки самообслуживания, ведения домашнего хозяйства, умения пользоваться услугами службы быта, торговли, связи, транспорта, медицинской помощи. Они способствуют усвоению морально-этических норм поведения, выработке навыков общения с людьми, развитию художественного вкуса учеников и т.д.

СПИСОК УЧАСТНИКОВ

На занятиях факультатива «Декоративно-прикладное искусство» дети учатся изготавливать сувениры, эстетически их оформлять. Проводится воспитательная работа, где идет закрепление экономико-бытовых знаний и умений. Особо обращается внимание на изучение правил техники безопасности. В дополнительном образовании педагоги ориентируются на развитие воображения, мышления, формирование качеств творческой личности и культуры общения, поведения, чувств. Параллельно с учебной деятельностью ребенок вливается в новый коллектив, включается в процесс межличностного взаимодействия со сверстниками и педагогами. Младшие школьники активно овладевают навыками общения.

Все занятия связаны между собой. Только комплексная совместная деятельность учителей позволяет достичь желаемых результатов. Накопление социально-бытовых знаний и умений должно идти постепенно, последовательно и систематично. Примером комплексности в работе служит система педагогических мероприятий по подготовке старшеклассников к хозяйственной деятельности в семье, которая включает в себя:

- занятия по СБО и уроки математики, на которых идет формирование знаний по экономике ведения домашнего хозяйства;
- внеклассную воспитательную работу, где идет закрепление экономико-бытовых знаний и умений;
- улучшение методической подготовки педагогов в вопросах экономического воспитания обучающихся;
- педагогический всеобуч для родителей о рациональной организации домашнего хозяйства и путях вовлечения школьников в хозяйственную жизнь семьи;
- использование средств наглядности: тематических стендов, выставок кружковой работы, информационных листов.

Достижения ребят в учебной и внеурочной деятельности ежегодно отмечаются при подведении итогов внутришкольного конкурса «Звезды школы». Наравне с отличниками и победителями олимпиад дети, имеющие отклонения в развитии, получают возможность испытать чувство гордости и удовлетворения от проделанной работы.

ЮНЕСКО понимает инклюзию как «позитивную реакцию на разнообразие учащихся и восприятие их индивидуальных отличий не как проблемы, а как возможность обогатить учение». Участие в конкурсах различного уровня наравне со сверстниками, активное включение в проектную деятельность, возможность ощутить себя лучшим в определенной сфере деятельности – все это способствует тому, что окружающие перестают негативно относиться к детям с ограниченными возможностями здоровья.

- Армеева О.В.**, воспитатель МБДОУ № 1 «Радость», с. Верховажье
- Балабошко М.С.**, учитель ОБЖ МБОУ «СОШ № 25», г. Череповец
- Борисова А.В.**, магистр кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВПО «ЧГУ», г. Череповец
- Букина И.А.**, к.п.н., доцент кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВПО «ЧГУ», г. Череповец
- Бучилова И.А.**, к. псих. н., доцент кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВПО «ЧГУ», г. Череповец
- Веселов А.Н.**, учитель математики МБС(К)ОУОВОВЗ № 38, магистрант ФГБОУ ВПО «ЧГУ», г. Череповец
- Воробьева Н.Б.**, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «ООШ № 11», г. Великий Устюг
- Галактионова Г.М.**, к.п.н., доцент кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВПО «ЧГУ», г. Череповец
- Гулина И.И.**, педагог-психолог МБОУ «Верховажская СОШ им. Я.Я. Кремлева», с. Верховажье
- Дебелая Т.А.**, учитель математики и информатики БОУ ВО «Грязовецкая школа-интернет III вида», г. Грязовец
- Денисова О.А.**, д.п.н., профессор, заведующий кафедрой дефектологического образования ФГБОУ ВПО «ЧГУ», г. Череповец
- Ерыкалова Т.А.**, воспитатель МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 5», г. Вологда
- Захарова Т.В.**, к.п.н., доцент кафедры дефектологического образования, ФГБОУ ВПО «ЧГУ», г. Череповец
- Жерихина С.В.**, педагог-психолог МБОУ «Верховажская СОШ им. Я.Я. Кремлева», с. Верховажье
- Ивлева Л.В.**, учитель-дефектолог МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 231», г. Ярославль, магистрант ФГБОУ ВПО «ЧГУ»
- Караганова М.М.**, к. фил. н., проректор по модернизации образования и проектной деятельности АОУ ВО ДПО «ВИРО», г. Вологда
- Карандашева Н.Н.**, педагог-психолог МБОУ «ООШ №11», г. Великий Устюг
- Корчагова Л.В.**, учитель математики БОУ ВО «Грязовецкая школа-интернат III вида», г. Грязовец

Леханова О.Л., к.п.н., доцент кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВПО «ЧГУ», г. Череповец

Лимаренко О.Ю., ведущий специалист по стратегическому развитию управления стратегического развития ФГБОУ ВПО «ЧГУ», г. Череповец

Моисеева А.А., магистрант кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВПО «ЧГУ», г. Череповец

Молчанова В.Н., педагог-психолог БОУ «Юрковская СОШ», Грязовецкий район, с. Юрово

Нетужилова О.С., учитель-логопед МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 105», г. Череповец, магистрант ФГБОУ ВПО «ЧГУ»

Носкова С.А., педагог-психолог БОУ ВО «Областной центр ПМСС», г. Вологда

Окольникова И.В., заместитель директора по учебной работе БОУ ВО «Череповецкий центр ПМСС», г. Череповец

Павлова Н.А., социальный педагог БОУ ВО «Областной центр ПМСС», г. Вологда

Пепик Л.А., к.п.н., доцент кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВПО «ЧГУ», г. Череповец

Петряшева Н.Э., учитель-логопед БОУ ВО «Областной центр ПМСС», г. Вологда

Пеункова О.С., учитель-дефектолог БОУ ВО «Череповецкий центр ПМСС», г. Череповец

Полорогова И.Н., педагог-психолог МБОУ «Чушевицкая СОШ», Верхояжский район, с. Чушевицы

Поникарова В.Н., к.псх.н., доцент кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВПО «ЧГУ», г. Череповец

Поступинская Н.Е., заведующий муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида № 88», г. Череповец

Пурьшева С.В., заместитель директора по учебной работе БОУ ВО «Череповецкий центр ПМСС», г. Череповец

Русакова Т.Л., учитель-логопед БОУ «Вохтожская СОШ № 1» Грязовецкий район, Вохтога

Смирнова С.Л., педагог-психолог БОУ «Вохтожская СОШ № 1» Грязовецкий район, Вохтога

Цветкова С.В., учитель-дефектолог БОУ ВО «Областной центр ПМСС», г. Вологда

Щербакова Е.И., методист лаборатории комплексного сопровождения региональной системы образования АОУ ВО ДПО «ВИРО», г. Вологда

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ – КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

*Сборник материалов
заочных региональных педагогических чтений*

Подписано в печать 17.11.2014. Формат 60x84₁₆.
Печать офсетная. Гарнитура Times New Roman CYR.
Усл. печ. л. 7,8. Заказ 1613

Вологодский институт развития образования
160011, г. Вологда, ул. Козленская, 57
E-mail: izdat@viro.edu.ru

И65 **Инклюзия** в образовании – комплексный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник материалов заочных областных педагогических чтений / Департамент образования Вологод. обл., Вологод. ин-т развития образования ; [отв. за вып. Е.И. Щербакова, гл. ред. И.А. Армеева]. – Вологда: ВИРО, 2014. – 134 с.

ISBN 978-5-87590-418-9

В сборнике представлены материалы заочных областных педагогических чтений «Инклюзия в образовании – комплексный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья», которые отражают модель инклюзивного образования Вологодской области на основе сетевого взаимодействия учреждений общего, дополнительного и специального образования, лучший педагогический опыт образования и социализации школьников с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации проекта инклюзивного образования.

Сборник адресован специалистам, реализующим инклюзивное образование детей с ОВЗ (ученым, руководителям образовательных организаций, педагогам, психологам, методистам, специалистам центров психолого-медико-социального сопровождения, учреждений дополнительного образования детей), представителям родительской общности и др.

УДК 376
ББК 74.24